

В. РАЖНИКОВ

ДИАЛОГИ О МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ



ИСКУССТВО УЧИТЬ ИСКУССТВУ

ИСКУ

КЛАССИКА-XXI



ИСКУССТВО УЧИТЬ ИСКУССТВУ

В. РАЖНИКОВ

ДИАЛОГИ О МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ



КЛАССИКА-XXI

МОСКВА 2004

УДК 78
ББК 85.31
Р12

Р12 **Ражников В.**

Диалоги о музыкальной педагогике. — М.: Классика-XXI, 2004. — 140с.

ISBN 5-89817-108-8

Как современному музыканту-профессионалу реализовать свои возможности и быть успешным? *Каким* надо стать, чтобы быть востребованным сегодня?

Доктор психологических наук, создатель оригинальных педагогических методик В. Г. Ражников решает проблему нетривиально, предлагая педагогу-музыканту освоить смежную специальность детского арт-психолога.

Чтобы превратить обучение музыке из скучной «обязаловки» в удовольствие, достаточно все традиционные атрибуты музыкально-педагогического процесса — от специфики обучения в индивидуальном классе до достижения «живого», одухотворенного звука — рассматривать как *процесс общения*. Только при таком подходе образование становится эффективным и приносящим радость творчества — и педагогу, и ученику.

Издание адресовано преподавателям в сфере общего и специального музыкального образования, студентам музыкальных и педагогических вузов.

УДК 78
ББК 85.31

*Охраняется Законом РФ «Об авторском прав и смежных правах».
Воспроизведение книги любым способом, в целом или частично, без разрешения
правообладателей будет преследоваться в судебном порядке.*

ISBN 5-89817-108-8

© Ражников В. Г., 2004
© «Классика-XXI», 2004

Оглавление

5	Вместо предисловия
9	Перед поиском
10	Сразу обо всем
16	О музыкальном метре
19	Выразительность
22	Живой звук
24	Техника как беглость
27	Воображение и фантазия
30	Музыкально-образное мышление исполнителя
37	О музыкальной одаренности
44	Индивидуальный класс в музыкальном учебном заведении
52	Снова об ученике
53	Артистизм
57	Кураж
58	Перевоплощение
61	Артистизм педагога
70	Музыкальная игра как игра
78	Художнический потенциал музыканта Реальное творчество
81	Парадоксальность в педагогике
84	Духовность и вдохновение
91	Интуиция в музыкальном исполнении
93	Знак отношения к ученику
99	Сюжет для композиторского класса
106	Поэтическое наставление
112	Плюсы и минусы профессионализма
122	Истолкование сомнения
125	Репетиция – болезнь?
127	Сила чувства и сила звука
129	Об искренности
132	СЛОВАРЬ ПРИЗНАКОВ ХАРАКТЕРА ЗВУЧАНИЯ

Оглавление

Введение	2
1. Музыкальная культура	10
2. Музыкальная культура	16
3. Музыкальная культура	19
4. Музыкальная культура	22
5. Музыкальная культура	28
6. Музыкальная культура	32
7. Музыкальная культура	37
8. Музыкальная культура	42
9. Музыкальная культура	47
10. Музыкальная культура	52
11. Музыкальная культура	57
12. Музыкальная культура	62
13. Музыкальная культура	67
14. Музыкальная культура	72
15. Музыкальная культура	77
16. Музыкальная культура	82
17. Музыкальная культура	87
18. Музыкальная культура	92
19. Музыкальная культура	97
20. Музыкальная культура	102
21. Музыкальная культура	107
22. Музыкальная культура	112
23. Музыкальная культура	117
24. Музыкальная культура	122
25. Музыкальная культура	127
26. Музыкальная культура	132
27. Музыкальная культура	137
28. Музыкальная культура	142
29. Музыкальная культура	147
30. Музыкальная культура	152
31. Музыкальная культура	157
32. Музыкальная культура	162
33. Музыкальная культура	167
34. Музыкальная культура	172
35. Музыкальная культура	177
36. Музыкальная культура	182
37. Музыкальная культура	187
38. Музыкальная культура	192
39. Музыкальная культура	197
40. Музыкальная культура	202
41. Музыкальная культура	207
42. Музыкальная культура	212
43. Музыкальная культура	217
44. Музыкальная культура	222
45. Музыкальная культура	227
46. Музыкальная культура	232
47. Музыкальная культура	237
48. Музыкальная культура	242
49. Музыкальная культура	247
50. Музыкальная культура	252
51. Музыкальная культура	257
52. Музыкальная культура	262
53. Музыкальная культура	267
54. Музыкальная культура	272
55. Музыкальная культура	277
56. Музыкальная культура	282
57. Музыкальная культура	287
58. Музыкальная культура	292
59. Музыкальная культура	297
60. Музыкальная культура	302
61. Музыкальная культура	307
62. Музыкальная культура	312
63. Музыкальная культура	317
64. Музыкальная культура	322
65. Музыкальная культура	327
66. Музыкальная культура	332
67. Музыкальная культура	337
68. Музыкальная культура	342
69. Музыкальная культура	347
70. Музыкальная культура	352
71. Музыкальная культура	357
72. Музыкальная культура	362
73. Музыкальная культура	367
74. Музыкальная культура	372
75. Музыкальная культура	377
76. Музыкальная культура	382
77. Музыкальная культура	387
78. Музыкальная культура	392
79. Музыкальная культура	397
80. Музыкальная культура	402
81. Музыкальная культура	407
82. Музыкальная культура	412
83. Музыкальная культура	417
84. Музыкальная культура	422
85. Музыкальная культура	427
86. Музыкальная культура	432
87. Музыкальная культура	437
88. Музыкальная культура	442
89. Музыкальная культура	447
90. Музыкальная культура	452
91. Музыкальная культура	457
92. Музыкальная культура	462
93. Музыкальная культура	467
94. Музыкальная культура	472
95. Музыкальная культура	477
96. Музыкальная культура	482
97. Музыкальная культура	487
98. Музыкальная культура	492
99. Музыкальная культура	497
100. Музыкальная культура	502

Вместо
Считает
ствий Колу
стены в 198
либо для ку
Несомне
странно, не
тических от
ционной эпо
Рассмот
эпох — индус
профессион

В советс
трудоустрой
ти существо
или увеличи
в «стандарт
училище или
институте ку
Акцент в
бенностях пр
исполнить из
музыки, орие
сти должно
так сказать, «
Вместе с
подготовка б
Несколько б
музыкальных
на от этого не
ка и личности
чивалось.

Вместо предисловия

Считается, что эпоха индустриализации началась с первых путешествий Колумба (конец XV века) и закончилась падением Берлинской стены в 1989 году. Начался информационный век. Изменилось ли что-либо для культуры в целом и для ее представителей?

Несомненно, изменения произошли и связаны они, как это ни странно, не столько с распадом СССР и зарождением у нас капиталистических отношений, сколько с особенностями наступившей информационной эпохи, хотя по времени эти события и совпали.

Рассмотрим коротко основные социокультурные различия двух эпох – индустриальной и информационной, уделяя основное внимание профессиональной деятельности педагога-музыканта.

Индустриальная эпоха: правила, уходящие в историю

В советскую эпоху педагогу, имеющему специальное образование, трудоустройство было практически гарантировано. Штатные должности существовали в избытке, к тому же их количество легко уменьшалось или увеличивалось «по договоренности». Молодых музыкантов обучали в «стандартных» учебных заведениях: сначала в ДМШ, музыкальном училище или спецшколе, затем – в консерватории, институте искусств, институте культуры.

Акцент в музыкальном образовании ставился на творческих особенностях профессии: ценились, прежде всего, умение подготовить и исполнить известное сложное произведение в области академической музыки, ориентироваться в его художественном содержании, произвести должное впечатление не только на сцене, но и за ее пределами – так сказать, «в кулуарах».

Вместе с тем педагогическая (нередко – только методическая!) подготовка будущих преподавателей была слабой и некачественной. Несколько большее внимание уделялось педагогике и методике на музыкальных факультетах педагогических вузов, однако общая картина от этого не изменялась. О воспитании в ученике человека-художника и личности говорили немало, но чаще всего словами все и ограничивалось.

Считалось, что ученик – тот самый «сосуд», который надо наполнить знаниями, и знаний, полученных во время учебы, ему хватит надолго, по сути – на всю трудовую жизнь. Разумеется, существовали так называемые курсы или факультеты повышения квалификации; однако, как правило, они не давали нового качества знаний.

Жизнь преподающего музыканта, чаще всего, была связана с *одной* работой и *одной* профессией. Работали исключительно в государственных учреждениях, а институт репетиторства и частные уроки хотя и допускались законом, но не были широко распространены в ординарном детском музыкальном образовании.

Устроившись по распределению в детскую музыкальную школу, преподаватель-музыкант чаще всего работал там до пенсионного возраста – 55–60 лет, и ценность его с возрастом увеличивалась: количество лет автоматически переводилось в позитивное качество, а выслуга, сопровождаемая хорошими характеристиками начальства, всегда была связана с финансовыми прибавками. Итогом жизненного труда становилась пенсия, гарантированно выплачиваемая государством.

Таким образом, образовательную и профессиональную модель педагога-музыканта в советскую эпоху можно кратко сформулировать в виде правила:

Нужно хорошо учиться,

чтобы потом получить гарантированную работу и пенсию.

В информационную эпоху это правило практически перестало действовать.

Информационная эпоха: жесткие тенденции

Новая эпоха установила новые правила, хотя это произошло не сразу.

Значительно расширился состав учебных заведений, в которых можно получить профессию музыканта – исполнителя или теоретика. Помимо существующих государственных (музыкальных училищ, консерваторий и т. д.), значительно возрос процент альтернативных профессиональных учебных заведений – открылись и по сей день открываются классические университеты, в программе которых представлены исполнительские специальности.

Учитывая, что разрешено обучение на двух и даже трех факультетах одновременно, сегодня смысленный молодой человек может получить универсальное образование и иметь свободу выбора большую, чем это

было раньше. Что же касается вопросов трудоустройства, то на сегодняшний день количество штатных мест в музыкально-образовательных учреждениях зависит *строго от набора учащихся*. Формальных должностей уже не существует. Вместе с тем не существует и гарантий трудоустройства — ни в концертной, ни в педагогической деятельности, а ценность работника определяется отнюдь не возрастом, а личностной и профессиональной индивидуальностью — своего рода «изюминкой».

У этой ситуации есть как плюсы, так и минусы. С одной стороны любой музыкант, независимо от возраста, может самостоятельно принимать решение о своем специальном образовании, а в вопросах трудоустройства волен выступать как свободный агент. Однако при этом всю ответственность он должен брать на себя.

На первый взгляд, рынок трудоустройства для профессионального музыканта в настоящее время заметно вырос, в первую очередь за счет появившейся в последней четверти прошлого века тенденции дополнительной специализации музыкантов. Речь идет о таких массовых профессиях, как музыкальный работник детского дошкольного учреждения (более 50 000 специалистов в 2003 г.) и учитель музыки в общеобразовательной школе (более 37 000 специалистов).

Для выпускников вузов искусств сегодня это реальная возможность трудоустройства и самореализации. Казалось бы, эта ниша сегодня прочно занята специалистами, окончившими педучилище, пединституты и педуниверситеты. Но, хотя психолого-педагогической подготовке таких специалистов уделяют большее внимание, во всем остальном они уступают «консерваторцам». Поэтому последним достаточно сделать всего лишь один шаг — получить дополнительные психолого-педагогические знания.

Эта ситуация — один из частных, но весьма показательных примеров проявления новой модели, определяющей бытие современного музыканта-профессионала, модели, которую можно сформулировать так:

Умей учиться и переучиваться!

Следи, что происходит, и вовремя изменяйся. Получил квалификацию — начинай переквалифицироваться. Потому что твоя профессия в чистом виде может устареть быстрее, чем ты станешь в ней экспертом. Осваивай смежные специальности, получай новые знания. Таковы сегодняшние правила игры.

«Диалоги о музыкальной педагогике» — реальный шанс для профессионального музыканта получить знания по смежной профессии детского арт-психолога, широко востребованной в наши дни.

Это образование можно назвать **объемным**, так как оно направлено не только на обучение специалиста-профессионала, но и на развитие самоценной творческой личности.

Его можно назвать **абсолютным**, ибо его цель — не только научить «учить и учиться», но и превратить обучение в радость.

Наконец, это дополнительное образование — **творческое**, так как оно обучает не столько информационным, сколько душевным «предметам»:

**творческому мышлению,
способам раскрытия одаренности,
представлению, фантазии, воображению,
изменяющимся умениям и навыкам,
интуиции и смекалке,
эмоциональной культуре.**

В. Ражников
Москва, 2004

ВСТУПЛЕНИЕ

Перед поиском

Чрезвычайно опасно, — говорил академик Д. С. Лихачев, — что естественные науки опережают в своем развитии гуманитарные. Люди начинают отставать в области художественного творчества. < ... > Между тем гуманитарные науки и искусства формируют нравственный мир каждого отдельного человека и всего общества в целом»¹.

Музыкальная педагогика относится к гуманитарной области и наукой еще только становится. Испытывая жгучий интерес ко всякому доказательному методу, она обращается к социологии, физиологии, философии и психологии. И более всего могла бы помочь ей музыкальная психология, когда бы сама была зрелой областью исследования. Но и музыкальная психология еще молода.

А время не ждет. Каждый выпуск студентов музыкального учебного заведения свидетельствует более о потерях, нежели о расцвете культуры. Музыканты стремятся стать безупречными специалистами, и все меньше среди них художников-просветителей, способных взять на себя заботу о музыкальном воспитании нации. Постепенно девальвируется и сам смысл формирования музыканта-художника. Нам все чаще достаточно одного профессионализма. За личность и ее судьбу в музыке никто уже не ручается.

Но ведь только личности, нравственной, духовной, дано спасти музыку. Что же может сделать для нее музыкальная педагогика, слитая с психологией?..

Эта книга — свободное размышление по поводу исследований в области музыкальной психологии и педагогики. Наверное, именно такой подход сегодня имеет шанс на внимание практика.

Все предлагаемые читателю идеи неоднократно проверялись с помощью специально организованных экспериментов. Но можно ли окончательно доверять опытам, когда исследуется человек?! Нет, конечно. Ибо поставленный в ситуацию испытания, он может закапризничать и, отвечая экспериментатору «правильно», внутренне думать совсем о

¹ Наука в СССР. 1988. № 2. С. 16.

другом. И тогда результат, полученный нами, даст искаженную картину, если не вообще — артефакт...

Эта книга написана после многократного обсуждения идей и гипотез с педагогами музыкальных школ, училищ и консерваторий. В процессе общения с ними всегда возникали вопросы. Однако в рамках занятий по повышению квалификации, на лекциях среди своих коллег или на семинарах по моделированию педагогического воздействия вопросы, как правило, задаются не вполне свободно и потому — неточно.

Поэтому, при подготовке к печати, вопросы потребовали осмысления — и уточнения. Определился и жанр — музыкальные диалоги. Пусть собеседники не вполне «равноправны» и развернутый ответ превалирует над вопросом. Главное — проблемы подняты, и предпринято исследование.

Среди прочих в настоящем издании рассматриваются и такие вопросы деятельности музыканта-педагога, которые принадлежат будущему и потому сегодня возникают редко.

Может показаться, что в книге слишком много отступлений от музыкальной тематики. Но как иначе? Музыкальная педагогика тесно связана с психологией, и не только музыкальной, но и с общей. Значит, объяснений не миновать. Музыкальная педагогика связана с общей, а та — не имеет своего предмета как наука, и потому для аргументов требуются философские извлечения и содержательные высказывания деятелей гуманитарной практики.

Область музыкальной педагогики весьма широка. Это неизбежно: иначе ей не решить свою задачу — сформировать музыканта-художника. Похоже, однако, что широкие воспитательные возможности музыкальной педагогики не используются, не включаются в живой процесс постижения музыки, ибо катастрофически падает уровень художественности, личной ответственности в сфере музыкального искусства.

И мы делаем попытку разобраться в этом явлении...

Сразу обо всем

Когда мы читаем книги больших музыкантов — Ф. Бузони, Г. Бюлова, Г. Нейгауза, Б. Фуртвенглера, Г. Пятигорского, С. Фейнберга и многих других, — мы поддаемся эффекту недостижимости и склонны думать, что в них речь идет как будто о другой музыке. Высота и глубина ее со-

вершенно иные, чем в тех сочинениях, с которыми мы имеем дело в скромной музыкальной школе, в училище или даже в провинциальной консерватории. Музыка, воссозданная великими персонами, близка к тому, что хочется назвать совершенством. В этих книгах обычно говорится об интерпретации крупных, значительных музыкальных сочинений, которая едва ли дается обучением. Для их убедительного прочтения, порождающего торжество и радость в сердцах слушателей, мало даже так называемых музыкальных способностей. В этом, видимо, проявляется масштабная личность, наделенная особой миссией, связанной с человеческим духом. И это — обогащение музыки сверху, через дар. Ведь одаренность таких музыкантов никогда не вызывала сомнения, и заслуга педагогики здесь скромная — не испортить!

Мы не знаем природы человеческого гения. Произрастание горных вершин было скрыто от наших глаз. Мы научились глядеть вокруг: осмотрелись и видим, что горы есть.

Но ведь существование гор не отменяет предгорий, холмов и других молодых горообразований, чей рост, видимо, продолжается; их век исторически ближе к нам. И музыканты, дарование которых не столь явно, а личность еще не готова транслировать слушателям мировую культуру, — эти музыканты больше зависят от своих педагогов, от продуктивных форм воздействия. Может быть, так же, как дитя, только родившись, биологически зависит от матери и в определенном смысле составляет с ней одно целое.

Да, это движение снизу. Это созревание, происходящее на наших глазах. Выращивание таланта, развитие мастерства через уважительное и непрестанное обращение к могучему опыту. Это — развитие души и ее движение навстречу духу, то есть к высочайшим образцам человеческой культуры. Но надо отдавать себе отчет, что уникальный опыт едва ли можно обобщить...

А с чего все началось? Разве правильно и справедливо говорить о «другой музыке»? Ведь гении, мастера и школяры играют одни и те же ноты...

Мы часто имеем дело с недобросовестными методами и установками. Воздвигнуты целые бюрократические педагогические системы, подгоняемые горячкой планов, лауреатоманией, чиновничьими амбициями. Здесь и сеется халтура, граничащая с преступлением...

В чем же преступление?

В угоду экстенсивности мы отказались от интенсивности развития. Мы стали **использовать** музыкантов, особенно молодых, для укрепления престижа, для «прославления нашей школы», «для поддержания нашей чести». Маленькое произведение — судьба ученика. Оно может быть сыграно настолько хорошо, что вызовет такой же трепет и восторг у слушателей, как и большая соната, исполненная мастером. Мы нетерпеливо движемся вперед по названиям и количествам, растекаясь, не давая созреть личности. Нам нужны новые завоевания в форме, сложности, программах и т. д. Это и есть экстенсивность — тонкий слой расширения.

Такой подход — не вызван ли он большими возможностями одаренных музыкантов, которые мгновенно осваивают «детские» пьески и начинают «пожирать» репертуар?

Ординарная педагогика берет пример с вундеркиндов, с их интенсивного развития.

Впрочем, завидуя скорости продвижения, педагоги, очевидно, не вполне понимают, что для одаренного ребенка быстрое усвоение — процесс естественный. А менее способным такое движение не по плечу, и педагог невольно начинает практиковать дрессуру. Он лукаво помогает кустику расти, вытаскивая его из земли... Адекватная, то есть правильная педагогика может позволить начинающему ученику двигаться интенсивным путем, по-другому. Например, в первые месяцы играть много пьес примерно одной степени трудности.

Но ведь ученик сбежит от таких занятий!..

Нет, его интерес будет усиливаться и усиливаться, если... менять сверхзадачу. В этом все дело. В недрах этой примитивной техники созреет вся его будущая виртуозность. Здесь мы имеем дело с одним из положений закона развития художественного сознания: **недостижимая сегодня техника зреет в избыточной легкости вчерашних выученных пьес и этюдов.**

Иногда кажется, что разговор о «правильном» музыкальном обучении безнадежен... Может ли вообще педагогика быть адекватной, то есть соответствовать своей главной цели — воспитывать не специалиста-музыканта, а музыканта-художника?

Как окончательная система — едва ли... Но это очень субъективно... Пессимизм всегда более предвзят, чем оптимизм, который выходит за пределы одного мнения... И потому нужна доступная беседа о самом

главном и необходимом в музыкальном развитии. Нужен разговор о движении к музыкальным вершинам, но о движении, достойном этих вершин...

Для начала поставим все точки над *i*, говоря о возможностях музыкантов-артистов, педагогов... и слушателей. Итак, что знает и понимает неискушенный, случайный посетитель концерта?

Ничего. И в этом его преимущество. Он наслаждается музыкой, если она касается его души, и скучает или возмущается, когда этого не происходит.

Что знает и понимает искушенный и образованный слушатель?

Многое из истории жизни композитора, кое-что об эпохе, о музыкальной форме. И, случается, эти знания непостижимым путем помогают ему разобраться в том, соответствует звучащая музыка его вкусу или нет. Но чаще всего о качестве музыки и масштабе исполнителя он, искушенный слушатель, сделать правильного заключения не может...

Конечно, слушатель — главный потребитель духовного музыкального продукта, но наша задача все-таки в меру сил разобраться в том, как вырастают музыканты. Так что же знает и понимает музыкант-педагог?

Все музыканты-педагоги знают (на словах!), что:

- главное — это играть музыкально, художественно, осознанно, больше доверяя интуиции, выразительно, убедительно и органично, чувствуя форму. Педагог музыкальной школы может это сконцентрировать в двух словах — играй правильно и хорошо;
- ученику хорошо бы знать что-то о композиторе, его эпохе, о жанрах, формах и тому подобном (но для этого педагоги зачастую отсылают ученика к специалистам-теоретикам);
- надо стараться играть без ошибок, по возможности выполняя все указания и обозначения, в соответствующем темпе и ритмически точно, и это, считают они, уже немало...

Ну а на самом деле, так ли это плохо?

На самом деле, это важно. Но многие педагоги этим и ограничиваются. Того, что мы перечислили (этот список можно основательно продолжить), вполне достаточно для некоего профессионализма, но в этом мало качеств, свойственных художнику, личности. Между тем некоторые искушенные (то есть одаренные) педагоги знают больше. Например, что:

- ученику надо научиться чувствовать и находить эмоциональные кульминации;

- ему надо отталкиваться в своей игре не от необходимости правильно воссоздать нотную графику, а от настроения и скрытой от глаз идеи произведения;

- форма всякой вещи — это нечто живое и глубоко запрятанное, но можно помочь ученику исполнительски найти эту форму, соотнося темпы с кульминациями. А меру соотношения и пространство, куда он все это «поместит», ученик должен создать сам. Вот и хорошая индийская притча: «Важно подвести корову к водопою; пить же она должна будет сама».

Что особенно важно? — Сподвигнуть ученика на поступок. Это, так сказать, универсальная необходимость. Ученика надо воспитать так, чтобы он восставал против удобного, известного, против бывшего (когда оно стоит на пути воспроизведения нового взгляда), и туманно пообещать ему... наказание славой.

Видимо, есть нечто такое, что отличает выдающихся музыкантов, выдающихся педагогов, вообще больших художников. Связано ли это с областью знания?

И знания тоже. Но самое важное — тайна. Она подразумевается, понимается, существует как-то неявно — на то она и тайна.

Действительно, порою мы ощущаем пропасть между знанием и пониманием; между пониманием и умением.

Знание имеет информативную природу. Знаем мы вещи доступные, наглядные, переданные нам известными способами. (Например, через зубрежку). Знание ограничено узкими рамками; оно конечно и относится к определенной области, замыкается этой областью. Скажем, вы хорошо знаете оркестровую музыку и раньше всех отгадаете, сидя у телевизора, что играют Сорок первую симфонию Моцарта «Юпитер». При этом вы можете не знать, какое место в жизни Моцарта занимала эта музыка, и не понять реакции зала.

Знание ограничено, а понимание органично.

Понимание чего-либо есть понимание места этого «чего-либо» в области большей, чем та, к которой это «что-либо» относится. В понимание обязательно входит знание.

В понимании информативность и наглядность — не самое важное. Понимание субъективно и неформально. Оно подключает к познанию неповторимые особенности вашей личности и вашей биографии. Вам

говорят: «Вы получили наследство — сто тысяч долларов!» и тут вы окончательно поняли, что такое «наследство» и что такое «понимание», потому что именно это изменило вашу жизнь.

Таким образом, **знание** — ваше информативное богатство, **понимание** — ваше теоретическое достижение, а умение — ваша **онтологическая мудрость**, то есть практика, обеспеченная универсальной подготовкой в хорошем стиле и с хорошим вкусом.

Можно предложить такую формулу: знать — хорошо, понимать — лучше, уметь — лучше всего.

Что же понимают все выдающиеся музыканты и лишь некоторые, редкие педагоги?

Настоящие художники умеют воскресить музыку, отнестись к ней, как к живому явлению — одухотворить. Их внутренний мир связывается в одно целое с музыкой; в момент игры он наполнен событиями и героями. Слушателю объять эту панораму не дано. Но он, слушатель, имеет дело с результатом такого художнического видения. О существовании подтекста играемой сонаты догадываются многие, ибо что-то необычайное творится в звуках; о содержании подтекста не знает никто, кроме самого музыканта.

Художник умеет пространство, то есть видимую им внутренним взором картину, перевести в разворачиваемое музыкальное время.

Моцарт в одном из писем отцу пишет, как он увидел симфонию «Юпитер» целиком... Он, видимо, так распалил свое воображение, что разворачиваемая во времени симфония преобразилась в нечто одномоментное, явленное ему. Моцарт был гением ясности, он весьма подробно разглядел этот образ — и осталось только сесть и записать... Может быть, в музыке есть что-то, чего не знают и не понимают и художники-исполнители, и педагоги?

Относительно знания — ответ прост. Конечно, есть многое, о чем не помышляют даже самые выдающиеся художники. И это многое относится к музыкальной науке. Но, строго говоря... Как показала история, взлеты музыкального искусства и появление гениев, как композиторов, так и исполнителей, никак не зависят от музыкальной науки. Скорее, наоборот: появление нового художественного способа рождает жесткий, цепкий ум методолога и теоретика...

И все же мало кто из самых крупных художников знает (ибо если бы знали, то уже бы сказали), что **эмоциональная структура** музыкаль-

ного сочинения сложнее и более высоко организована, чем музыкально-предметное его строение — предложения, периоды, части.

То есть, попросту, — в нотах написано меньше, чем «за нотами». А еще точнее — в душе музыканта...

Да. Но только в специально организованном эксперименте удалось установить, что именно находится в открытой музыке душе, скажем, пианиста; какие эмоциональные, настроенческие программы там выстраиваются, о которых он и не помышлял в своем «дневном» сознании...

Многие знают, что в произведении с неизбежностью отражается сам артист. Но он там отражается не один. Когда установка эгоистична, не отразится никто...

Образно говоря, исполнитель играет и за композитора. Как у французского поэта Блеза Сандрара: Марк Шагал берет корову и ею рисует, так и здесь: музыкант становится героем и им играет?

Да, вы строите фразу, и это слышно. И вы строите ее событиями своего внутреннего мира (а не только звуками и интонациями). И этого никто из слушающих не знает. Никто не может помешать музыканту жить теми видениями, которые открыты ему. Он может утверждаться в тех событиях, так сказать, проживать их... И это — вечная его тайна. Кстати, исполнитель ее и порождает. А без тайны не будет настоящей музыки, не будет и внешней формы! Не будет удивления слушателей.

О музыкальном метре

В метре есть простейшие противопоставления, например, сильно — слабо. Метр может оживить эти формальные противопоставления.

То есть ввести их в систему диалога?

Да, живое противопоставление одного другому для получения третьего — нового эффекта.

Трактовка метра как чередование сильных и слабых долей — лишь намек на закономерность, обозначение какой-то его стороны. Можно предположить психологическую (то есть со стороны живого человека) интерпретацию метра. Сильная доля символизирует **значение**. Оно объединяет данный метр с нашими представлениями вообще о временных координатах в музыке. Значение объективно и значимо для всех. Слабая доля выражает **смысл**, она значима лично для меня (для отдельного музыканта). На слабой доле я пытаюсь себя проявить.

Речь идет, конечно, о некой простейшей форме. Сильная доля символизирует всегда то, к чему стремятся и к чему тяготеют. И потому мы можем перенести принцип «сильно — слабо» и на фразу, где есть сильное и слабое время, или на период, который должен с необходимостью делиться на смысловые куски, одни из которых относятся к сильному полюсу, другие — к слабому. И далее, исповедуя такой принцип, мы можем в каждой форме находить закономерные отношения между силой и слабостью. Можно взять и другую символику: женское и мужское начала (инь и ян) в восточной традиции и т. п.

Но вернемся к психологическому аспекту взгляда на метр. Сильная доля — громкая доля, слабая — умная, сильная — явная, слабая — с тайной. Слабая доля в первоначальных, «эмбриональных» произведениях и упражнениях для начинающих есть основная сфера проявления музыкальности. Выразительные возможности метра в слабой доле проявляются только в личностной игре, когда всякий раз отмечаешь эту долю. В неиндивидуальном исполнении (преобладание моторности, где пульсация не структурирована) метр — немusикальное явление.

Получается, что главное призвание метра не создавать, а разрушать монотонию. Метр не объективная, а субъективная категория для музыканта?

В записи все доли математически равны. На живое исполнение такая арифметика перенесена быть не может. Объективные числовые зависимости музыкального объекта легко обнаруживаются в статике. Математика дружит с музыкой только в музыкальной науке, и для нее она отрада. В художественной же практике всякая незыблемая строгость — отравка. Можно привыкнуть и к яду, если пить небольшими порциями. Но чувствительность и краски мира теряются...

И все-таки не совсем понятно, в чем проявляется субъективность метра? Ведь метр в конце концов — единица измерения объективная, так сказать, величина музыкальной материи.

Отмечая первую долю, то есть осознавая ее и определяя чувством (особенно в завершении и в начале фразы), вы вырываете ее из хаоса и наделяете **значением**. Вы проявляете себя человеком, отличающимся от других каким-то своеобразием. Чем? Тем, что на слабом времени, на слабой доле вы наделяете метр, время музыки, структуру своим личным **смыслом**. Это можно сделать на дистанции тяготения — в таких структурных единицах, как большие такты, фразы, части и т. д. Музыка оживает. В

конечном счете метрономическая игра будет отличаться от личного, творческого отношения к метру, как конвейер отличается от ручной работы...

Есть, однако, неконкретность в этих рассуждениях. Какое всеобщее значение мы придаем сильной доле, и какой именно «свой» смысл мы видим в слабой доле, говоря о нашем музыкальном поведении?

Метр, то есть неметрономическое пришествие первой, сильной доли, требует поступка. У ребенка обнаруживается каприз, и в этом проявляется его личность, характер. Вот он, играющий на флейте, «ослушался». Не подчинился заведенному порядку – самому-по-себе (как у всех) прибытию, наступлению первой доли. Флейтист преподнес ее по-своему, почти неуловимо задержал, но отметил, отделил, обозначил.

Метрономически точно и объективно правильно – это безлично. Задержать и обозначить «чуть-чуть» можно только индивидуально, отметив «собою». В обозначении (или наделении значением), осмыслении (или наделении личностным смыслом) есть свой каприз, то есть жизнь, характер, а не машинообразность.

Но ведь у нас есть много других средств для того, чтобы проявить характер, чувство, индивидуальность, каприз и прочее?

Метр обладает особым преимуществом. Здесь индивидуальное проявляет себя очень рано, когда ученик еще «в пеленках»; через метр ученик может облагородить самые простые упражнения, в которых он ничего другого придумать еще не умеет. К тому же, проявив себя в метре с первых шагов, ученик постепенно понимает смысл **музыкальной игры**... И не надо вводить науку в детскую музыкальную игру. Метр, объясняемый как объективное чередование силы и слабости, громкости и «тихости», есть явление немusicalное, нехудожественное и не игровое. Однако сделать его фундаментальной основой надежности, устойчивости музыкальной игры можно и нужно. Что мы и рассматриваем.

Вот примитивные упражнения для начинающих, на одной ноте. Какую музыку, какое отношение можно туда внести, и будет ли это музыкой даже на «эмбриональном уровне»?

Короткие упражнения с минимальным шагом усложнения задач (такие, как в комплексах у Д. Е. Огороднова²) хороши тем, что каждая доля такта $2/4$ может быть другой. Это – элементарный, неделимый дальше уровень. Но здесь один звук может отличаться от другого в субъективном времени. Идентичности нет. Звуки составляют ритмическую интона-

² Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. Л., 1972.

цию, мотив, фразу, но они разные. Звуки отличаются друг от друга по силе: сильный – слабый; по функции – сильная доля безоговорочно знаменует начало пульсации, она явная; слабая доля продолжает пульсацию некой структуры, но она не тень сильной доли. Она противостоит ей в интенсивности, подобно тому, как разнятся мужское и женское начала; то есть они должны быть эмоционально разными по характеру. Когда же мы наполняем одними и теми же настроениями противопоставленные структуры, мы их усредняем, лишаем лица, срезаем частоты выразительности и неосознанно формируем у слушателя монотонию...

Метр – царь музыки. Он велик и незаменим. Мы часто пытаемся его унижить, заставить быть механистичным на манер часов или метронома. Одной из болезней современных расплывшихся ансамблей является попытка полного унижения метра. Они создают громкую монотонность и становятся навязчивыми и неинтересными, потому что метр им не служит и не управляется ими. В игре талантливых ансамблей монотонии нет, там метр живой. То же – в джазе: лучшие ансамбли обладают гибким граунд-битом, то есть живой пульсацией счета. Это делают ударники и контрабасисты. Они как бы чуть-чуть затягивают или ускоряют счет, и первая доля наступает не неотвратимо механистично, а в результате некоего личного мнения, то есть проявления чьей-то индивидуальности. Такая вольность необычайно оживляет пьесу, придает ей шарм танцевальности, подчеркивает мелодию, и произведение непосредственно обращается к слушателю.

Выразительность

«Играть с выражением» — насколько знакомы эти слова, настолько и невыполнимы... Нередко дети в школе читают стихи «выразительно» — можно, «с выражением», но нас все время тянет отвернуться, поскольку это выражение фальшиво. В чем здесь дело?

Когда мы рассматриваем выразительность как техническое задание: «выразительно – невыразительно» (а именно это имеет в виду учитель, заставляя ребенка прочесть стихотворение «выразительно»), – тогда любое внятное проговаривание (а в нашем музыкальном случае – проигрывание с «оттенками») может устроить строгого наставника. Однако в этом сказывается педагогическое бессилие. Педагог разоблачает себя как формалиста: лишь бы обозначить функцию – «выразительно». Но еще печальнее, что педагог не понимает сути дела: какое

содержание должен вложить его ученик в исполняемое произведение. Ибо просто ясности и отчетливости совершенно недостаточно.

Сущность выразительной игры — оживление каждого звука. Каждая нота отмечается сознанием и чувством. Но это — не анализ, а проживание — проведение через себя. Для музыкальной игры надо привлечь всю свою сущность. Надо играть «собой». Выразительность возникает тогда, когда каждая фраза «стучит в сердце» (Именно на этом уровне личной интонации происходит «заражение» слушателя.)

Дирижер Йозеф Крипс, не любивший Хейфеца, но вынужденный однажды играть с ним, пришел в восторг и сказал организатору этого концерта: «Вы понимаете, что здесь произошло? Он сыграл все ноты! Все! До одной! Невероятно, невероятно!»³

Но как «устроена» выразительность психологически?

Выразительная игра не может не опираться на внутреннее понимание. Выразительность начинается с прорыва поверхности видимого нотно-графического слоя на некоторую глубину. И оттуда оживляется и освещается каждая нота и каждая фраза. Подлинно выразительно играющий музыкант непосредственно **касается** слушателя своими звуками. О Святославе Рихтере один критик сказал: «Он проникает в душу вместе с роялем».

Возможно ли вообще преимущественно художественное отношение к музыкальной игре? Все-таки художественное — это праздник, неординарность, в какой-то степени исключительное событие. А ежедневная работа — это чуть ли не тренинг, репетиции, — что в них, собственно, исключительного?

Чем проще и явственнее методическая направленность пьесы, тем больше надежд на исполнительские эксперименты вплоть до изменения «нормативных» вещей — темпа, штрихов, характера.

Легкие пьесы, так называемая детская музыка, не отягощены «данным с неба» замыслом; они сочинены в технических, то есть в близких целях. Поэтому в них все можно переиначивать, если это необходимо для роста ученика. Например, варьировать характер звучания, порою используя противоположные авторским обозначения. И это — серьезная альтернатива «голой технике». Педагог (если он творческий человек) едва ли повторит своему ученику: «Ты настойчиво поучи это место». Скорее всего, он подскажет ему, что одну и ту же проблемную фразу полезно поиграть и тревожно, и легко, и тяжело, и радостно, игриво, страстно, спокойно, нервно, вдумчиво и т. п.

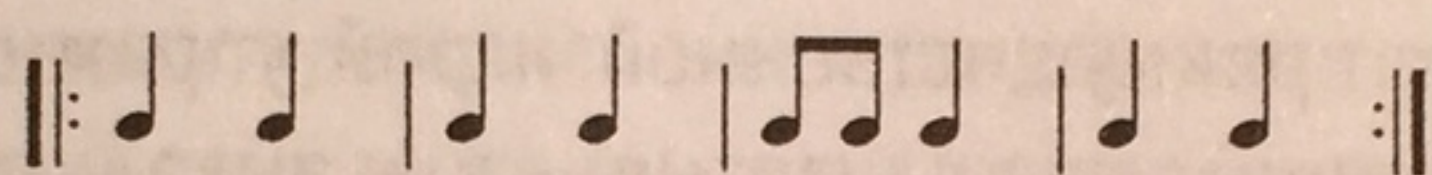
³ Советская музыка. 1985. № 11. С. 121.

Возможность творческой работы есть для педагога всегда, на любом уроке. А для ученика она может быть и в домашней, рутинной, как он думает, работе. Творчество скрыто в экспериментах на старом учебном материале, в поиске новых эмоций и в нем, и в себе. Цель домашней работы – сделать из дурнушки (упражнения) красивую леди, а во все не так называемый «рост», «тренировка», репетиция.

В любой музыке можно найти игру. Играть надо всегда. Музыкальная игра еще не отменена, она еще не потеряла своего назначения. Только постоянно увеличиваются и усложняются правила...

Но практически... Вот перед вами малыш на втором уроке. Он умеет извлекать лишь несколько звуков на флейте...

Даже если один звук, и то уже можно работать с учеником, как с музыкантом! Напишите ему на доске (или в тетради) четырехтактовое упражнение на одном звуке:



И какие задачи здесь можно поставить?

Есть возможность дать ученику ощутить художественное время. Здесь они работают – метр, ритм и темп... Первая доля каждого такта явная, вторая таинственная. Слабая доля отличается от сильной и эмоционально, и динамически, и по значению.

Какова здесь система тяготений? Слабая – в сильную, низкая – в высокую, мелкая – в крупную: такова природа соотношения единиц времени. Далее важны: замедление перед концом, перед повторением, кульминация и спад. Все это – основы понимания музыкального времени. Причем, тяготение – это не слово, произносимое педагогом, а практическое умение. Оно может заключаться в том, что в первой доле, о которой вспомнит ученик к концу фразы, спрятан магнит. Действие его надо обнаружить и показать это: «Он тянет, а ты не поддаешься сразу, потому что ты руководишь движением, а не магнит. Но тяготение существует реально...» Что получается? – Артистизм, свобода музыкальности и освобождение таланта (если такие предпосылки есть) – на основе эксперимента...

В этом коротком упражнении есть возможность диалога. Беседа двух героев, двух людей. Каждому для высказывания отводятся по два такта. Ученик познает разные характеры сразу. Один, скажем, напористый (1–2 такты), другой мягкий (3–4 такты). Один печальный, другой испуганный; один веселый, другой задумчивый... (В словаре, приведенном в приложе-

нии настоящего издания, более 500 признаков характера звучания, а их сочетания — бесконечны!) Разумеется, на первых порах более двух-трех определений на одно упражнение не нужно. Но другую пьеску, другое упражнение надо предлагать играть в иных, но уже знакомых, настроениях.

Можно ли при выполнении такого задания достичь длительной концентрации? Ведь материал все-таки исходно нехудожествен. Из какого опыта ученик будет привносить в него художественный элемент, если он только и делает, что играет такие примитивные упражнения, пусть даже с благородными задачами?

Здесь нужна полная определенность: злоупотреблять «эмбриональной» музыкой нельзя! Нельзя, чтобы исполнительский опыт основывался только на «упражненческой музыке». Это — принципиально! — только этап, малые порции. На каждом уроке должно звучать много высококачественной музыки (исполняемой педагогом «живьем»). Можно предвидеть, что годы, проведенные с преимущественной игрой упражнений, пусть даже остроумно использованных для развития, — в музыкальном опыте ученика оставят... пустоту. Точнее говоря, упражненческая музыка не воспитывает. Но она совершенно необходима как часть движения. Она развивает.

Живой звук

Не является ли само прикосновение к инструменту с целью сыграть пьеску уже оживлением? Музыка существовала в графическом виде, и вот, воспроизводя ее, вы тем самым ее и оживляете — она звучит...

Перевод нотного текста из графического в акустический может быть и формальным, что не устраивает ни слушателей, ни педагогов, ни самих исполнителей, если они научились слышать себя со стороны. Оживление. Можно это назвать и одухотворением, но дело не в термине. Каждый звук должен быть помещен в некие музыкальные события и там обнаружен как **живой, сыгранный**.

Живой — означает, что исполненный звук излучает из себя некую событийную энергию. Звук «сигнализирует» слушающему, что он жив, трепещет, колыхнется, сообщает что-то о себе, посылает сигналы восторга или бедствия... Звук сообщает о себе, что он некой органической природы. Так, например, теплое тело животного или растения можно обнаружить по энергии, излучаемой ими в виде биотоков. Энергия в живом звуке — полимодальная, в ней много различных эмоциональных потенциалов.

Крайне грубый пример неживого, неэстетичного звука — сигнал электрогенератора.

Не означает ли это, что извлекаемый звук требует, так сказать, личного участия, необходимости в нем?

Живой звук получается тогда, когда он имеет смысл лично для меня, играющего каждый звук во фразе, каждый звук в пассаже. Я его не только слышу, но и отмечаю, а до этого — предслышу и предназначаю...

Если, скажем, пальцы извлекают звук равнодушно, механически, неосознанно — звук неживой. Когда мы через пальцы хотим продолжиться в звуке, пальцы становятся дышащими и в конце концов накапливают избыточную энергию, некую жизненную силу и передают ее, — тогда звук оживает.

Вот мы ходим по земле, не замечая ее, не осознавая, чем она для нас является. Означает ли это, что она неживая? Здесь что-то не завершено. Оживить, наделить смыслом... Это — какие-то отдельные операции. А в музыке мы стремимся выстроить сложное большое целое.

Художественный звук нуждается в том, чтобы его пережили. Действительно: это больше, чем оживить. Не просто сделать живым, излучающим энергию (как растение или минерал), но пережить его, наделить значением какой-то жизни, более или менее сложной реальности. Мы и говорим о смысле и значении...

А как это соотносится с пальцевой техникой?

Конечно, все передают пальцы. Но случается, само переживание не доходит до пальцев, а кончается в абстрактных сферах, в идеальном Я, в недействительных, оторванных представлениях, в представлениях без передачи.

Начиная заниматься на инструменте (скажем, фортепиано), ученик часто играет все «чужими» пальцами, как если бы он был высокоорганизованной машиной для чтения нот — биороботом. Тогда функции пальцев сводятся к тому, чтобы нажимать на клавиши, ног — нажимать на педали, а глаз — считывать нотные знаки.

При традиционной методике обучения педагог более всего озабочен внешним движением. Накопление музыкальных знаний для него — фундамент, на котором он намерен впоследствии надстроить более тонкие, собственно художественные элементы. Для искушенного человека причина неудачи очевидна. Попросту говоря, переживание, которое «вталкивает» в ученика педагог, где-то останавливается. Где? В рассудочных слоях. В конце концов ученик — не законченный тупица, он поймет, что ему говорят и как надо сыграть: «нежно, осторожно... представь себе картину...» Одна-

ко информация остается информацией, и он все-таки ничего не умеет... Переживание «не доходит» до пальцев. Особенно в начальных стадиях обучения пальцы и в целом аппарат у учеников чужие, глупые, необученные, нечувствительные и в полном смысле слова немзыкальные.

Но если понять аппликатурные принципы, можно приобрести способ легкого, быстрого освоения музыки...

Душевная и духовная стороны музыки осваиваются и запоминаются быстрее и прочнее, чем «организмические», мудреные штучки, то есть аппликатура (взятая отдельно); и потому пальцы все время не те: хочешь музыки, но мешают пальцы — мешают, когда они чужие, неживые...

И об аппликатуре. У нотного текста, который потом становится музыкой, есть естественное, оправданное и органичное содержательное движение. Оно и воспроизводится как таковое. Аппликатура не имеет **такой логики**, в ней нет содержания. Она должна порождаться вместе с текстом, а не преодолеваться. Опять-таки — пальцы должны научиться думать!

Техника как беглость

В музыкальном обучении есть вопрос, известный всякому педагогу, но также и всякому новичку: нужно ли играть гаммы и этюды? Если нет, то почему? В чем вообще их смысл? Почему музыканту-исполнителю, художнику нужно совершать много нехудожественных действий, часами играя гаммы, этюды?

Техническая беглость сама по себе, по здравом размышлении, кажется нелепостью. Но она необходима в реальном «делании» музыки. При разборе этого вопроса нужно четко обозначить условия. В отношении своей техники музыканты неодинаковы. Иные обходятся без всякого инструктивного материала. Для накопления беглости и надежности аппарата им достаточно репетиционной работы над произведением художественного плана. Другие чувствуют себя беспокойно, нервно, если не поиграют часок гаммы и упражнения.

Нельзя пройти и мимо того, что людям со слабой нервной системой вообще свойственна некоторая перестраховка. Они заранее готовятся ко всяким ответственным или экстремальным событиям, стараются предусмотреть как можно больше из ожидаемых стрессовых напряжений. Людей такого типа, очевидно, большинство среди музыкантов, потому большинство, может быть, и играет гаммы! Их чувствительность и интуиция

развиты лучше. Они как бы предусматривают заранее варианты будущих событий, проживают их сейчас и потому уже взволнованы.

Напротив, людям с сильной (но менее тонкой и менее расположенной к предчувствиям) душевной организацией свойствен другой способ подготовки. Они полнее и смелее овладевают стрессовой ситуацией. А сама неординарность (и опасность — в крайних случаях) повышает их тонус. На сцене они испытывают не волнение-панику, а волнение-подъем. Так или иначе, выступление (концерт) для них не только мобилизация сил, но и их увеличение, а стало быть, увеличение и техники как таковой...

Конечно, техническая оснащенность — не фикция. Однако есть много рутин в самом процессе «технического образования», когда часами «гоняют» эту технику в гаммах и этюдах и еще называют все это искусством...

При здоровом отношении надо уяснить следующее. Во-первых, если ученик-музыкант часто и помногу играет гаммы и упражнения, то это происходит не случайно; для него это естественная подготовка, и не надо силком вгонять его в другую веру — напрочь отказаться от инструктивного материала, а подолгу и помногу гонять пассажи из пьесы. Это также нелепо, ибо установка-то не сменилась и отношение к музыке то же, что и было раньше, — практически нехудожественное.

Во-вторых, любой гамме и любому упражнению помогут быть музыкальными по крайней мере две вещи.

1. Каждую ноту и структурную единицу можно (и нужно) наделить выразительностью и новой (не голо-технической) задачей, например, отрабатывая тяготение: $c \rightarrow d \rightarrow e \rightarrow f$ и обратно $f \rightarrow e \rightarrow d \rightarrow c$. Что это дает? Пассаж наполняется временем и некоторой задачей — каждый звук отмечается сознанием. Эта задача гораздо больше и наполненней поверхностной беглости с выключенным сознанием и чувством.

2. Эмоциональная окраска. Ту же гамму с тяготениями можно играть в разных настроениях — и некоторый смысл в многочисленных повторениях будет найден.

Не может быть, однако, так просто осуществлен переход «из грязи в князи...» Каковы все-таки негативные стороны этого вспомогательного материала?

Сложность в том, что всякие предлагаемые настроения могут быть обозначены формально, в качестве внешней цели. И потому педагогу надо научить ученика «образовывать» настроения сначала внутри, най-

ти их в своем внутреннем мире, и только выводя их из души, играть гамму или пассаж в упражнении... Но, злоупотребляя упражнениями, играя их часами, помните, что это один из видов слабоволия... и что хорошей музыки так много, что за жизнь не переиграть — и потому мы себя обкрадываем, долбя нищие гаммы, — таково должно быть предостережение, подобно тому как на сигаретной пачке написано о вреде табака.

Между тем педагогические проблемы, связанные с техникой как таковой, весьма сложны. Потому что техника, понимаемая как беглость, становится для многих участников педагогического процесса показателем самого движения ученика, показателем его развития.

Техника на информационном, семантическом уровне есть многостороннее соответствие музыканта всему богатству отношений музыкального языка: умение грамотно прочесть нотный текст, знать его, глядя в ноты, передать наследуемые признаки данного стиля, традиционные черты жанра, архетип формы и т. п.

Возможно ли «понимание» нотного текста, понимание произведения на информационном уровне? И вообще, подходит ли категория понимания для объяснения существа техники?

Это особый вопрос. Понять в психолого-педагогическом смысле — значит, обогатиться, личностно вырасти на величину понятого смысла или того явления, которое постиг. На информационном уровне это невозможно. Понять нотный текст как сообщение вообще нельзя. Я могу присвоить нотный текст и вырасти на его величину только тогда, когда преобразую его в нечто «человеческое» — личное, когда нотный текст перестанет быть текстом, а станет частью меня. Научно говоря, с момента подключения всякой «мерности» — новых измерений, глубины и т. д.

И здесь техника входит в противоречие со смыслом...

Даже не в противоречие. Она просто разоблачается как недостаточная. Можно ведь недостаточно осмысленно и насыщено играть свой концерт, не вызывая переживаний, но при этом играть грамотно, технично, безошибочно гладко, то есть скучно.

Техника в таких случаях отрывается от душевного развития, «убегает» куда-то далеко по своим показателям. Эмоционально ученик отстает от собственной техники, ибо она только и развивается. Техника была целью — ошибка. Техника была оторвана от эмоциональной сферы — ошибка. Предполагалось, что, овладев техникой, можно будет получить ключ ко всему остальному, к «тонкости», «оттенкам», — ошибка. Нельзя приобре-

ти умение высокого порядка за счет умения более низкого уровня. Здесь проявляется закон развития художественного сознания.

Музыкант, движимый педагогом или идущий самостоятельно таким экстенсивным путем, уходит порою очень далеко (далеко от своей личности!). Его подвижность весьма велика, он может играть все более и более крупные сочинения. Но все хуже у него обстоит дело с той стороной музыки, которая связана с удивлением слушателей, переживанием, касанием меры совершенства. Он все меньше понимает в тайне, в непредвиденном, хотя своей волей пытается увлечь слушателей. Недостатки художественного порядка он пытается решить тем же техническим путем, рассудком решает, какие и где настроения воплотить (но, назначенные рассудочно, настроения мертвы). Он сознательно делает разнообразной динамическую канву (но разнообразя лишь сторону силы в динамике, без характера этой силы, мы получаем орущего или шепчущего робота, мертвеца). Иногда кажется, что наша эстрада заполнена орущими мертвецами! Вот куда может привести техника, вышедшая из повиновения...

Воображение и фантазия

Попытаемся очертить феноменологию воображения и фантазии, не останавливаясь на хорошо известном, на том, что вошло в учебники психологии.

Творческое мышление в реальной практике есть целостное человеческое проявление, поступок. Сам творческий акт, очевидно, генетически более позднее явление, чем воображение и фантазия, которые входят в него. Поэтому выделить воображение и фантазию необходимо для исследования происхождения творческой деятельности — это первое. Второе — есть многое, что различает эти процессы, и наш опыт подсказывает нам эти различия...

Значит, традиция описывать воображение и фантазию как сходные процессы ошибочна? Ведь во всех учебниках и энциклопедиях они даны, так сказать, через запятую. Что же роднит воображение и фантазию?

То, что их объем по отношению к произведению искусства избыточен. Они как бы вычерпываются из бездонного резервуара, в то время как объем и состав материала произведения достаточно строго определен и ограничен.

В произведении искусства есть, конечно, текстовая, материальная сторона. Из психологии творчества известно, что один момент творчества (или

в материале — отдельный фрагмент, законченная структура) сопровождается — до, во время и после чего? — большим количеством образов:

*И забываю мир — и в сладкой тишине
Я сладко усыплен моим воображеньем,
И пробуждается поэзия во мне:
Душа стесняется лирическим волненьем,
Трепещет и звучит, и ищет, как во сне,
Излиться наконец свободным проявленьем —
И тут ко мне идет незримый рой гостей,
Знакомцы давние, плоды мечты моей...⁴*

«И тут ко мне идет незримый рой гостей» — много больше того, что осталось потом на бумаге в качестве стихотворения.

А если рассмотреть эти процессы порознь, — так ли принципиально они расходятся в нашем предмете, в музыке?

Идем от этимологии слова. Если от греческого — *phantasia*, то это форма отображения мира, при которой на основе реальных представлений создается логически несовместимая с ними («сверхъестественная», «чудесная») картина. Фантом (греч. — *phantasma*) — причудливое явление, призрак. Причуда — каприз. Причуда — вымысел. Насколько фантазия связана с вымыслом?

Здесь уже напрашивается противопоставление воображению. Не вообразить, но вымыслить, то есть придумать, выдумать. Везде — дума, мысль. Выдумать можно не на основе познания, логически понятной мысли, но, как в искусстве и, в частности, в музыке — на основе такого развитого и сильного эстетического чувства, которое обладает обусловленностью, силой сцепления, определенной закономерностью.

Итак, фантазия — вымысел. Заведомая неправда, нереальность, небывальщина. Но, во-первых, вымысел создается на основе реальных представлений, деталей языка произведения искусства (хотя и логически с ним не совмещается), в отличие от воображения. А во-вторых, — понятое правильно воображение есть прежде всего видение целого раньше частей.

Однако воображение — это такое видение и такое целое, где части даны не в языке искусства; и еще — они никогда не будут увидены. Видение целого раньше частей — есть видение только целого, и никогда — частей. В этом и суть образа как «куска» воображения — он всегда общ,

⁴ Пушкин А. С. Осень // Пушкин А. С. Собр. соч. в 3-х т. Т. 1. М., 1974. С. 326.

целостен и неделим. Хотя и различается по многим переменным, например, по яркости, мощности, масштабности. Моцарт в ранее упомянутом примере увидел симфонию «Юпитер» целиком в чем-то, заменяющем музыку, в чем-то целом, данном одновременно.

Фантазия на основе реальных представлений элементов языка вылепляет нечто небывшее, небывалое... Мир, в котором создается произведение искусства, естествен. Он на момент воссоздания нового произведения находится в норме. Произведение же, создающееся на основе элементов его языка, являясь продуктом фантазии, выделяется из этого мира своей сверхъестественностью, чудесностью, то есть просто-напросто новизной.

Создание небывшего в искусстве связано с удивлением. Психологическая сущность фантазии — потребность в удивлении и вызывание удивления. Как цель это зачастую и не осознается, но она есть — сформировать удивление. Создавать нечто знакомое, бывшее, или даже написать музыку с преобладанием знакомых интонаций, видимо, удел стилистов — недаровитых музыкантов. Повторить в произведении то, что было, очевидно, противоречит пафосу искусства — это же не продукты жизненной необходимости! Произведения искусства необходимы духовно. Дух в искусстве отзывается на своеобразии, уникальности.

Но есть же некая норма, интонационные и семантические достижения, скажем, музыки на определенный момент времени. Язык, в котором работают целые направления композиторов, очень схож, многое теперь в тональной музыке узнаваемо, и слушая, мы знаем, что эта вот интонация уже была использована.

Нормой можно признать состояние «ландшафта искусства» на момент, когда создается новое произведение, то, в котором проявлена авторская фантазия. Язык искусства уже как-то использован, создан фонд. Произведения этого искусства представляют собою реальность. Сюда входят и произведения целиком, и отдельные структуры, и элементы структур. Фантазия чаще всего использует именно элементы художественной реальности. Но если это — фантазия настоящего даровитого художника, то плод фантазии никогда не совместим с той реальностью (вернее, с продуктами цельности), из которой он вышел. По отношению к ним продукт фантазии — вновь рожденное произведение, — очевидно, должен быть сверхъестественным, чудесным.

Нет ли в фантазии некоего обмана, намеренного неоправдания ожиданий? Слушатель ждет от композитора приятной встре-

чи с его новым произведением, чтобы это была «знакомая незнакомка». В фантазии — так, как она здесь разворачивается, — доминирует заведомая неправда...

Вымысел, заведомая неправда в контексте языка художественного замысла и вообще художественной деятельности не может считаться намеренной ложью, попыткой ввести потребителя в заблуждение. Но разговор об этом необходим, потому что остро стоят вопросы искренности в работе и композитора, и исполнителя, и музыковеда-критика. Но ведь это совсем другой аспект проблемы. Это как бы разбор по разным основаниям: искренность и правдивость, с одной стороны, и вымысел и художественная выдумка — с другой. В сущности, фантазия — **внеморальная ложь**.

Так что же отличает фантазию от воображения, в то время когда их сближает избыточность и полная ненужность в быту?

Но ведь искусство и отличается от обыденных ситуаций... В раскрытом нами контексте можно достаточно ясно отличить фантазию от воображения. Воображение — создание образа явления, существующего хотя бы в форме целого (и этому можно научить). Фантазия — процесс создания некоего несуществующего явления (и потому научить фантазии нельзя, но можно сконструировать ситуацию, когда задача может быть решена только через выдумку).

Очевидно, фантазия — генетически более ранний процесс, чем воображение. Возможно, фантазия дает материал, а то и форму воображению. Воображение ничего не выдумывает. Оно дает образ того, что уже есть, что уже сделано, что существует в некотором материале. Воображать — не фантазировать. Выдумывает фантазия. Она пользуется языком деятельности, предмета искусства. Язык этот известен, но продукт фантазии нов. «Себя конем вообразив» — работа воображения: перевоплотиться в плане представления и действия в реально существующее явление опыта — в коня.

Музыкально-образное мышление исполнителя

Все рассмотренное в предыдущем разделе так или иначе имеет отношение к музыкально-образному мышлению ученика-музыканта. Как же этот уровень развития ученика репрезентирован в сознании педагога? Что и как понимается под музыкальным образом?

Явление музыкального образа достаточно хорошо известно и музыкантам-практикам и исследователям. Можно говорить о нескольких

аспектах его рассмотрения: с одной стороны, ясно, что когда музыкальное произведение анализирует музыковед, он учитывает целостность музыкального языка произведения и закономерность средств его создания, и для музыковеда это является музыкальным образом.

Материальную основу музыкального произведения следовало бы назвать звуковым музыкальным образом. Это акустические характеристики, связанные с высотой, длительностью музыкальных звуков, с тембрами, плотностью, объемом, вибрациями и т. п. Но когда мы говорим о музыкальной образности исполнителя, мы имеем в виду иное. Речь идет о том, что конкретный человек использует для воссоздания музыкального произведения свое воображение, волю, темперамент, характер, иными словами — всю личную целостность. Поэтому акцент при таком рассмотрении перемещается, и в центре анализа стоит не само музыкальное произведение, а человек — музыкант-исполнитель. Педагог же старается личность этого музыканта выявить.

Музыкальный художественный образ имеет выход не в сферу материальной предметности (например, в структуру нотного текста), а в личностную сферу исполнителя, когда сам человек становится как бы продолжением музыкального произведения. В этом и есть психолого-педагогический аспект проблемы. Если под музыкальным мышлением исполнителя мы понимаем его деятельность по воссозданию музыкального текста (в его предметности — например, мелодии, фактуры, гармонии и т. п.), то здесь мышление выступает в основном как практический интеллект. Но когда речь идет о высоких мотивах обращения к музыке, то налицо эмоционально-эстетическая деятельность исполнителя. Это и есть музыкально-образное мышление. Здесь музыкальное содержание произведения предстает как эмоции, чувства и настроения, возникающие у исполнителя. Полемизируя с таким взглядом, высказанным музыкальным психологом Б. М. Тепловым, С. Е. Фейнберг говорил, что неверно сводить содержание музыкального произведения лишь к эмоциям, потому что в музыкальном мышлении имеются также и логические элементы. В сущности, верно и то, и другое. Речь идет об эмоциональной логике. Только вот эмоции здесь особенные.

Таким образом, с одной стороны, содержание музыкального произведения сводится к эмоциям, с другой — к логике. А какова структура эмоционального слоя музыкального образа?

Это, прежде всего, так называемые обыденные эмоции, характеризующие отношение человека к своей деятельности вообще, в том

числе и к художественной деятельности (то, что мы обозначим ниже как эмоциональная отзывчивость на музыку). В практике преподавания случается, что об ученике говорят как об очень эмоциональном человеке, однако его эмоциональность проявляется в музыке так, как она проявилась бы в любой другой деятельности, независимо от того, художественного она свойства или нет. Потому мы и говорим, что эмоциональная отзывчивость на музыку — это не специальная и не высшая способность музыканта, а общечеловеческое свойство, и к содержанию музыкального исполнительского образа специального отношения не имеет. Но для музыки как художественного явления характерны эстетические эмоции, связанные с содержанием музыкального произведения. Этот вид эмоций качественно более высок. И он — строительный материал для художественного образа.

В музыкальном произведении, в музыкальном тексте, в самом исполнении существует то, что можно назвать музыкальной логикой, то есть закономерностью мелодического, тембрового развития, интенсивности звучания, фразировки и т. п. В конце концов получается, что музыкальное произведение может иметь много логических слоев. Существуют разные «логики» по отношению к музыкальному исполнению, но сам музыкальный текст произведения не содержит такого основополагающего свойства, которое объединяло бы все эти «логики» в одно целое.

Где же взять это свойство?

Это основополагающее свойство содержится в самом человеке, призванном постичь, пережить и воспроизвести то или иное произведение.

Образное мышление ученика есть такое новообразование его сознания, которое предполагает принципиально новое отношение к музыкальной игре. Восприятие и воспроизведение музыки здесь — следствие работы связей символического плана. Музыкальный образ исполнителя-художника — это чаще всего та обобщенная «картина», панорама поля его воображения, которая «руководит» непосредственным исполнением через свои универсальные составляющие. Такими универсальными составляющими являются эстетические эмоции, стимулирующие семантику любого вида искусства.

О музыкально-исполнительском образе можно сказать, что его напряженность, яркость, глубина и отчетливость разная на разных «участках» играемой музыкантом пьесы.

Музыкальный образ – обобщенное и концентрированное целое. Он не равнопротяжен музыкальному произведению. Исследования показывают, что наиболее яркие немзыкальные ассоциации возникают фрагментарно, на некоторых отрезках музыкального произведения, и как бы дают направление музыканту в его обогащенной игре. По самоотчетам музыкантов можно заключить, что нет таких ассоциаций, которые были бы равнопротяженны всему музыкальному произведению.

Что же в образном мышлении музыканта равнопротяженно произведению во времени?

Наши опыты показывают, что существуют такие слои музыкального исполнительского образа, которые можно было бы назвать субъективной эмоциональной программой музыканта-исполнителя. Она имеет проекцию в каждом моменте звучания музыкального произведения; она равнопротяжена всему музыкальному произведению. Мало того, эти программы иногда выступают как предчувствие исполнения, а иногда как постпрограмма, как эмоциональный отклик, остающийся у музыканта после исполнения произведения.

Изложим вкратце суть опытных исследований, методическое значение которых весьма вероятно, ибо каждый педагог в своей работе может их повторить. Если эксперимент сложится удачно, он получит определенную помощь и попытается реально разрешить многие возникающие у ученика проблемы.

Эксперимент был направлен на выявление уровней образного мышления музыкантов (студентов, педагогов, аспирантов; все пианисты), факторов, способствующих созданию эмоционально-субъективных программ, на выявление природы и сущности этого пласта музыкально-образного мышления музыкантов в соотношении с психолого-педагогическими задачами.

Участники эксперимента работали со словарем эстетических эмоций, которые известны в практике музыкантов как признаки характера звучания. Они используются композиторами и критиками для обозначения содержательно-качественных моментов музыки: радостно, грустно, тревожно, легко, скерцозно, энергично и т. п. – словарь насчитывает более тысячи признаков.

Читателю предлагается проанализировать эмоциональную партитуру первого предложения до-минорной прелюдии Ф. Шопена. Цифры

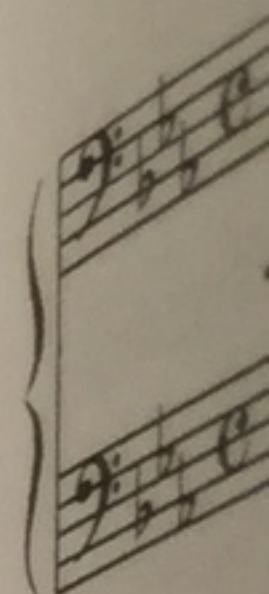
под тактами означают интенсивность выраженности эстетического чувства в десятибалльном измерении. Обратите внимание на то, что эмоциональная структура этой части кажется сложнее ее музыкально-предметного состава (см. пример на с. 31).

Чем выше уровень музыканта, тем более развита у него субъективная эмоциональная программа. Мастерски исполняемое музыкальное произведение не просто имеет какую-то эмоциональность, но достаточно определенное, строгое эмоционально-смысловое строение. Увидеть насыщенность эмоциональной структуры, сложность ее организации позволил опыт именно музыкантов-мастеров, которые раз за разом обогащали исполняемое ими произведение, извлекая из него все новые и новые эмоциональные значения.

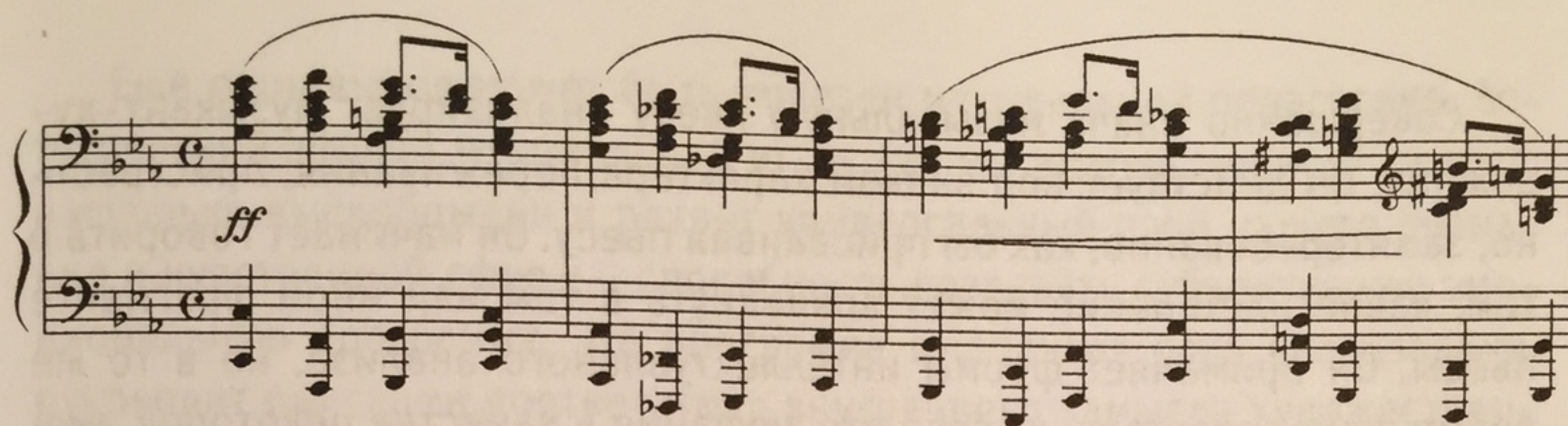
Оказалось, что музыканты высокого уровня мыслят эмоциональными структурами еще до того, как они обращаются к реальному звучанию музыкального произведения, так сказать, физически.

В одной из серий эксперимента музыкантам давался уртекст (без обозначений) незнакомого, специально написанного для эксперимента произведения, с предложением воссоздать все художественные слои этой пьесы в плане образного мышления. В первой серии участники эксперимента анализировали пьесу по нотам, не проигрывая ее на инструменте.

В ходе эксперимента выяснилось, что лишь немногие из студентов, анализируя пьесу, смогли обозначить эмоционально-образные характеристики. Одни обладали музыкально-образным мышлением в начальной степени, другие же начинали смело анализировать формальную структуру музыки по наглядным признакам. Если, скажем, они видели, что написанный фрагмент — часть целотонной гаммы, то сразу же объявляли его фантастическим и т. д. Если для музыковеда этот слой анализа мог бы оказаться полезным и приемлемым, то для музыканта-исполнителя он формален. Большинство студентов не анализировало произведение с точки зрения его художественного исполнения, то есть они не пытались внутренним слухом «выяснить» для себя, каков характер этой музыки, какие настроения она выражает, не могли прогнозировать эмоциональное содержание и т. п. В самых неудачных случаях они анализировали произведение по тем особенностям, которые наглядно видны и которые можно выявить, не умея хорошо играть и вообще не будучи музыкантом-исполнителем.



Драмат
Торжест
Величест
Пышно
Грандиоз
Значите
Церемон
Мужестве
Решител
С достоин
Маршеоб
Сурово
Твердо
Давяще
Сдержан
Масштаб
Внутрен
Космиче
Набатно
Грузно
Одухотв
Задушев
Благород
Осветлен
Медитат
Надмирн
Покаянно
Мрачно
Смущенн
Инферна
Затаенно



Драматично	9	9	8	5
Торжественно	7	7	6	5
Величественно	8	8	7	7
Пышно	4	4	4	3
Грандиозно	8	8	6	3
Значительно	7	7	6	3
Церемонно	4	4	4	4
Мужественно	6	6	4	3
Решительно	3	3	3	3
С достоинством	7	7	7	6
Маршеобразно	5	5	5	5
Сурово	5	5	4	2
Твердо	6	6	4	2
Давяще	5	5	2	1
Сдержанно	8	8	8	8
Масштабно	8	8	7	5
Внушительно	6	6	5	4
Космично	7	7	7	8
Набатно	7	7	6	4
Грузно	3	3	3	1
Одухотворенно	5	5	6	8
Задумчиво	2	2	4	7
Благородно	7	7	7	7
Осветленно			3	7
Медитативно	7	7	7	7
Надмирно	2	2	5	8
Покаянно	1	1	3	5
Мрачно	3	3	1	0
Смущенно	0	0	2	5
Инфернально	5	5	4	1
Затаенно	3	3	2	2

Совершенно иначе музыкальную пьесу анализирует музыкант-художник. Он действует под знаком характера переживания, пристрастно, заинтересованно, как бы присваивая пьесу. Он начинает говорить о том, какое настроение может возникнуть в том или ином фрагменте пьесы. Он применяет формы интеллектуального анализа, но в то же время ясно представляет себе это звучание в качестве некоторой *эмоциональной программы*. Причем, у музыкантов высокого уровня субъективно-эмоциональная программа находится в таком же относительно законченном и развитом состоянии, как и последующее их исполнение пьесы, скажем, в пятый раз. Иначе говоря, эмоциональная партитура отрепетированного исполнения мало отличается от эмоциональной партитуры, возникшей до игры. Это говорит о том, что у музыканта-художника сразу есть отношение к музыке как к художественному явлению, а не к какому-то абстрактному нотному тексту, который по условиям экспериментального задания нужно было воссоздать (как это часто фиксировалось у студентов).

Какой из этого можно сделать вывод? Большинство музыкантов-студентов не обладают тем, что можно было бы назвать эмоциональной культурой?

Они как бы не понимают, в чем состоит художественное задание. Другими словами, в их работе зачастую снимается собственно творческая часть художественной фантазии и воображения. А какую фантазию и воображение проявляет исполнитель, если он воссоздает в основном только «необогатенный» нотный текст?

Каковы педагогические выводы этого исследования?

Педагог должен знать, что музыкально-образное мышление сильно зависит от его возможности проникать в эмоциональное содержание музыки (под эмоциональным содержанием понимается не некое расплывчатое отношение вообще, а совершенно определенные, закономерные эмоционально-эстетические связи и смыслы). И поэтому развивать эмоционально-образное мышление ученика надо так же постоянно и систематически, как это происходит по отношению к музыкальной предметности (то есть как систематически изучается и выучивается то, что зафиксировано в нотах). Эмоционально-образное мышление музыканта должно подвергаться таким же постоянным систематическим воздействиям, как это происходит со всеми элементами «практического интеллекта».

Еще один вывод может быть полезен музыкальной педагогике. Эстетический эффект музыкальной игры, как мы видели, зависит от того, насколько высвобожден и развит универсальный слой нашего сознания и чувственной сферы – способность создавать субъективную эмоциональную программу. Эта программа выполняет роль сверхзадачи, руководит поисками соответствия внутреннего замысла художественно-оправданному звучанию. Значит, изучение музыкальной пьесы надо начинать не только «от печки», снизу, но, видимо, сразу и «с высоты», с эмоционально-эстетических представлений. И собственно художественное продвижение музыканта (а не только накопление техники) зависит от помощи «сверху»: от образа, от сверхзадачи.

0 музыкальной одаренности

В научных институтах работают целые подразделения, которые так, примерно, и называются – «лаборатории способностей». Чего только мы не собираемся исследовать, каких только угроз музыкальному таланту не возникает там! И здесь надо воздержаться от прописных истин и отметить только то, что может принести реальную пользу учителю музыки и педагогике искусства...

Как вообще педагогика искусства и, в частности, музыкальная педагогика, обращается с человеческими способностями, с даром?

Когда речь идет о творческих способностях, дар проявляется личностно. Адекватная педагогика высвобождает дар, когда он есть. Она оформляет его. Когда дара нет, высвободить нечего, но педагог все равно призван воздействовать на ученика. Однако научить он может только тому, что уже было. Он может передать те способы, которыми пользовались целые поколения музыкантов, и способный ученик может их усвоить довольно быстро. Неодаренные ученики могут отличаться друг от друга в скорости – в освоении работы, ремесла, деятельности один окажется способнее другого. Однако способности эти пока не творческие.

Грех и несчастье педагога, если он не может различить – есть ли дар у его ученика или нет.

Дар есть, когда показанный прием (способ) воспроизводится не только сам по себе, но в соединении с таким способом, который показан не был. Например, ребенку наиграли мелодию. Он ее воспроизвел

(вернул способ — обучился); кроме того, он гармонизирует мелодию сам (способный — применил способ, который ему не показывали); досочинил мелодию и этот свой отрывок интересно гармонизовал (создал способы, присущие только ему — проявил одаренность).

Одаренность — порождение нового качества новым способом?

Одаренный человек может быть поначалу и неспособным. Посему не надо их путать. Если способность может относиться не только к творческой деятельности, но и к репродуктивной, тогда, может быть, не надо в так называемых исследованиях применять словосочетание «творческие способности», а оставить творчеству одаренность и талант. Тем более что способы, то есть те приемы, в которых «живет» творческая деятельность, не играют ведущей роли. При минимальной настойчивости ими можно овладеть.

Но ведь только при помощи способа, приемов можно что-то вообще сделать, показать, сыграть, нарисовать...

Можно предположить, что творчество вообще порождается не способами. Характер, манера организации материала, новый, «прибавочный», элемент — это стилевое порождение через фантазию. Способ нам нужен только на этапе приема и воспроизведения материала. Творческое произведение начинается как бы с подаренной идеи, то есть полученной без особых затрат. Способ применяется на втором шаге. Что здесь происходит? Подаренная идея из нерасчлененного эмоционального целого опускается в языковую реальность и начинает «вариться в котле фантазии» (воображение же удерживает идею в парящем состоянии, как сверхзадачу). Фантазия предлагает автору самые немыслимые (в основном — немыслимые!) формы воплощения идеи. Способ начинает организовывать массу языкового материала, когда он при этом окрашен личной эмоциональной традицией, предполагающей некий каприз, манеру. Здесь можно говорить о стиле — тогда это неоспоримое творчество.

Как уже говорилось, воображение и фантазия избыточны (как избыточно для жизнедеятельности количество клеток в мозгу — мы используем в основном до пяти процентов!). Воображение так и остается в избыточном состоянии и создает атмосферу, питательную среду; избыточность фантазии проявляется в множественности одномоментно существующих вариантов идеи и потому механизмами жертвенности отсекается.

Значит, образное мышление соединено с нравственностью?

Да, ведь образное мышление и одаренность — это пути к личной зрелости. Что же касается способа, то он всегда находится под господством воображения.

Итак, вполне возможно, что способы «работают» на более низком уровне, чем оригинальный, творческий. Поэтому способный человек может быть и не равен одаренному, творческому, талантливому⁵.

Если не отходить далеко от музыкальной педагогики и практической музыкальной психологии, то надо сказать, что в этих областях исследователи так неумело строят экспериментальную ситуацию, что почти всегда имеют дело с нетворческими проявлениями, возможно, одаренных и талантливых людей. Способности часто испытываются как нетворческие, ибо требуется точное повторение текста.

А суть творческой способности — сопротивление навязыванию. Мгновенное подключение к задаче творческого элемента, а также переориентирование задачи самим испытуемым, когда он с этим не соглашается и без спроса, взяв на себя ответственность, меняет условие, не согласовывая это, — вот проявление больших способностей и творчества. Бездарность же испытателя (как исследователя практики) видна в непонимании, что он исследует рутинный элемент способности, нетворческий элемент...

Вопрос об испытаниях, приемных экзаменах, тестах так важен в современной музыкально-педагогической ситуации, что надо рассмотреть его более подробно, во всяком случае необходимо описать некий комплекс условий для того, чтобы испытуемые меньше ошибались, ибо за этими ошибками порою стоят судьбы несостоявшихся музыкантов...

Абитуриентов первой ступени постоянно испытывают ошибочно, односторонне. Проверяют в предполагаемом ансамбле свойств только те, которые понятны и доступны самим испытателям: ладовое чувство, звуковысотные представления, чувство ритма. Испытателями являются, как правило, музыканты-исполнители-педагоги — люди далеко не всегда творческие. Они проявляют свои высшие возможности в пери-

⁵ Между тем это высказывание противоречит тому, что мною было опубликовано в статье о репродуктивных и творческих способностях. См.: Ражников В. Г. Некоторые вопросы теории музыкальных способностей // Психологические и педагогические проблемы музыкального образования. Новосибирск, 1986. С. 56–68.

оды взлета — на уроках, в начале рабочего дня или на концертах после длительной и изнурительной подготовки. В остальное время эти люди репродуктивны. А уж на так называемых приемных экзаменах музыканты-педагоги — исключительно деловые, строгие, неподкупные, научные, способные, безопасные и еще какие угодно хорошие, но не творческие люди.

А человек нетворческий или пребывающий в нетворческой форме, может ли он поставить творческую задачу и понять характер дарования ребенка или подростка?

Оптимизм нашей педагогики заключает: одарены все! Если считать, что все, но разными способностями, то это близко к истине (и еще надо добавить, что на момент испытания дар у многих настолько пассивен, что его как бы и нет). Тот, кого мы мучаем, чтобы выявить, выпытать у него способности к пианизму или «скрипизму», может обладать талантом к композиции, и это подлинно творческое дарование обязательно связано одновременно и с исполнительским.

Однако все музыкальные специальности и профессии вырастают из исполнительских умений, в частности из игры на фортепиано.

Я только хочу сказать, что творческих данных и высших способностей у начинающих и кандидатов мы не проверяем. А в чем они конкретно проявляются? Творческая музыкальная одаренность — это не слух, не чувство ритма, не музыкальная память (хотя это все необходимо, но оно есть у каждого нормального человека, даже если он никогда и не думал о карьере музыканта). Творческая музыкальная одаренность — это самоизлучение музыкальных **идей**, генерирование музыкальной мысли в ответ на саму жизнь.

Здесь действует общее положение об эстетической позиции личности и универсальности эстетической эмоции. Потенциальный музыкант-художник (еще не обученный) относится к миру как к родственному существу и дает ему музыкальные клички. Это один из факторов, который обусловил существование и расцвет музыки устной традиции в таких ее формах, как молодежная музыкальная культура, авторская песня, и т. п.

Вернемся за аргументами к таким необходимым ныне принципам историзма и к самой истории музыки. Не в том ли дело, что музыкальная деятельность в своей исходной точке была цельной и неделимой, музыкант был и сочинителем, и исполнителем, и педагогом?

Конечно, и
музыкального
первична, и эт
нию, музыкаль
«миром ребя
ются вопросом
дые — курица и

говорил О
Но музык
форме «мате
нации и т. п.

рез воображ
держание
исполните

Здесь во
ласти неф
торского т
его написа

Да, мно
своем внут
уровне не

(потом зн
интуиция
смутное и

молния, «
— мало л
фрагмент
пьеса... Эт

результат
плодотво
исполнит

Мандель

Конечно, и это слияние было сущностным, исходящим из природы музыкального сочинения. Что имеется в виду? Музыкальная мысль первична, и это несомненно. И способность к музыкальному мышлению, музыкальной реакции на жизнь и на отношения с миром как с «миром ребяческим» тоже основополагающа. Художники часто задаются вопросом, что первично: функция или структура, в простонародье — курица или яйцо?

*Быть может, прежде губ уже родился шепот,
И в бездревесности кружились листья,
И те, кому мы посвящаем опыт,
До опыта приобрели черты⁶,*

говорил Осип Мандельштам.

Но музыкальная мысль может появиться только результативно, в форме «материала» — мелодии, целостной фактуры, фрагментов интонации и т. п. Иначе говоря — во времени, в звуковых соотношениях, через воображение и представления. Точнее, музыкальная мысль **как содержание** в стадии результата может существовать только в **исполнительской форме**.

Здесь возникает много контраргументов, и все они лежат в области неформальных, ненаблюдаемых вещей. Ведь мир композиторского творчества — мир неявный. Произведение и даже период его написания — только результат глубинных процессов...

Да, много таинственных вещей могут рассказать композиторы о своем внутреннем мире. На самом деле, сочиняя что-либо даже на уровне не самого высокого творческого импульса, композитор знает (потом знает), что музыкальная мысль как предчувствие, как и сама интуиция появляется зачастую не в исполнительской форме. Какое-то смутное или яркое пятно, сгусток настроений и чувств, как шаровая молния, «пролет» какой-то абстрактной идеи, отзвук чьих-то вздохов... — мало ли что символизирует для композитора музыкальную мысль, фрагмент или то целое, из которого — он точно знает — явится **такая** пьеса... Это и есть то плодотворное предчувствие, которое скоро будет результатом — интонацией или вообще пьесой. И на этом этапе смутных плодотворных предчувствий композитор-музыкант еще одинок. Он не исполнитель, не педагог, не слушатель и не аналитик-музыковед. Он

⁶ Мандельштам О. И Шуберт на воде...// Мандельштам О. Стихотворения. Л., 1979. С. 171.

творец, удостоенный дара, нашепта, предмысли... Но как только результат его скрытого интуитивного поиска начинает сказываться в реальных звуковых формах, совершается вырастание композитора до исполнителя, педагога, музыкального ученого, и здесь он — все.

И что же? Как проверять и диагностировать такие сложные и глубоко залегающие человеческие данные? Какой метод здесь может быть обещающим?

Многое может показать импровизация, понимаемая педагогически верно, по-своему доступная каждому человеку. Важно создать для него соответствующую ситуацию и подсказать метод.

Ранее высказанный тезис о том, что талант не всегда связан со способностью, видимо, должен быть включен в закономерности, проявляемые в известной триаде: способности, талант, гениальность... Что делает эту триаду явлениями одного ряда?

Тогда необходимо коснуться духовности. Так, талант можно рассмотреть как изначальное проявление духовности, когда овладение искусством как профессией еще не осуществилось в полной мере. Иначе говоря — духовность по отношению к художественной деятельности уже себя проявила, а техника еще слаба.

Способный человек быстро и успешно может овладеть музыкальной деятельностью. Но духовность он приобретает только через технологию, только овладев многими сторонами своего мастерства.

Гений имеет духовность такой силы, что добывает технологию сразу, «методом взрыва», а не только последовательно, через постепенное освоение и осознание.

Ни одна из указанных позиций личности не отвергает работы. Без нее зачахнет любой гений. Но работа для каждой позиции одаренности разная, с разным коэффициентом духовности.

Не является ли современная педагогическая ситуация наилучшей средой именно для способных молодых музыкантов, а не для талантов и тем более гениев, которые так редки?

Современная педагогическая ситуация характерна доступностью для всех слоев. В консерватории пошел середняк. Появилось много учебных точек, где можно получить высшее музыкальное образование, и реальная конкуренция снизилась. Это девальвирует сам смысл высоких художественных достижений. И действительно, способный молодой человек — самая распространенная фигура в музыкальном вузе и в

училище. Но, строго говоря, способный музыкант-исполнитель — это человек, исполняющий написанное другими и овладевающий искусством интерпретации через освоение *известных* способов. Он рождает новое качество творческого плана — способности или возможности породить новые индивидуальные способы прочтения известного музыкального сочинения. Таким образом, творчество наступает здесь после обученности.

Талантливый музыкант-исполнитель имеет все то же, но, во-первых, путь его сразу обогащен возможностями творческого, то есть нового индивидуального способа. Во-вторых, он — исполнитель в другом смысле, не исполнитель чьей-то воли, а **исполненный, наполненный**, как у Некрасова:

Ты проснешься ль, исполненный сил,
Иль судеб повинуюсь закону,
Все, что мог, ты уже совершил...⁷

А как соотносятся практические творческие способности с интеллектуальными возможностями исполнителя, с его подготовленностью в творческом плане? Иначе говоря, каков удельный вес теории исполнительства по отношению к практике в аспекте способностей?

Об этом уже шла речь выше: чувственно-эстетический опыт не зависит от теории. Можно сказать, что он равнодушен к ней.

Современный масштаб музыкально-исполнительского искусства, успех, место, занимаемое им в духовной жизни и культуре, — все это не результат действия теории и не триумф ее. Это — результат освобождения духовно одаренных людей, торжество практики.

Необходимость теории возникает для музыканта-артиста в период застоя способностей, отсутствия духовного отношения к музыке. Здесь теория нужна, ибо она разрабатывает способы воздействия на процесс обучения и аналитическим путем решает вопрос о «существовании Бога» в музыке.

Теория исполнительства *следует* за духовной практикой, а не предшествует ей. Вообще-то и не надо стремиться, чтобы теория была впереди. Нужна ли теория исполнительства — вопрос вовсе не риторический. Нужна, чтобы обеспечить адекватное обучение людей, чья одаренность не проявляется сразу. Она нужна для людей со средними музыкальными

⁷ Некрасов Н. А. Размышления у парадного подъезда. М., 1977. С. 72–74.

способностями или с запущенным музыкальным развитием, людей, чей интерес к музыке не сформирован и спонтанно не проявился. Теория необходима и при установке на всеобщее музыкальное воспитание, ибо демократичность в нашем подходе означает прежде всего желание, склонность и стремление к музыкальному развитию, но не проявленные возможности и способности, не методику их выявления и развития...

Индивидуальный класс в музыкальном учебном заведении

Реально очень редко педагог может взять себе такого ученика, какого он хочет. Зачастую большинство в классе — это в каких-то отношениях не те, кого бы он выбрал...

Подойдем к вопросу с высоты некоего идеала — **как должно быть.**

Класс по специальности не имеет в своей основе идущего извне устава. По положению, это уже творческое объединение.

Наверное, при формальном подходе и класс формален. Когда педагог бесконфликтно сосуществует с администрацией, тогда кто входит в класс, каковы внутриклассные отношения, как они развиваются — все это не имеет значения. Но возникают трения, и появляется вопрос: «Что вы делаете в классе?» Так с чего начинается класс по специальности?

Класс специального музыкального инструмента объединяет, организует личность педагога. Он сообщает всему классу творческую энергию, берет на себя ответственность за личность ученика и считает его главной фигурой музыкально-педагогического процесса. Музыка же является художественной средой развития.

Класс — минимальная ячейка художественного сообщества. Там должно торжествовать личностное начало. Настоящий педагог не только учит музыке. Он воспитывает духовно. Он работает на неформальном уровне и дает ученику все, в чем тот нуждается.

И еще важное нравственное положение: педагог учит не потому, что положено учить, а потому, что добровольно избрал музыкантов в свои ученики. У него нет ничего против этих людей, в том смысле, что он не хочет сделать на них карьеру или прославиться через их достижения. Взяв учеников, он объединяет их положительным знаком отношения, не выделяя никого...

Но ведь некоторые ученики — так бывает всегда — будут требовать особого отношения, более тонкого и щадящего, по сравнению с другими, режима работы и прочих привилегий. К этому часто сводят так называемый индивидуальный подход.

Настоящий педагог не действует по принципу «разделяй и властвуй». В индивидуальном классе — как в семье: ученики — дети. Он всех их любит, но одному надо сделать больше по его особенностям развития, по требованию творческой ситуации или по возрасту. Отношения в классе — заинтересованные и пристрастные. По необходимости и по цели строится это творческое объединение. Педагог искренне хочет воспитать в каждом ученике личность. Он стремится развить уникальность каждого.

Индивидуальность ученика проявляется в том, что у него есть ведущий способ художественной реакции. Для него, скажем, образное видение мира развивается через краски, цветовые композиции, которые педагог помогает переводить в его способ звукоизвлечения (на основе, конечно, некоторых общих принципов). Индивидуальность — это как бы начальный уровень. Личностное своеобразие (это более высокое положение ученика) проявляется в более общем взгляде на мир, общем для всех людей, когда они достигли определенной высоты. И уникальность личности может проявиться (речь идет, конечно, о развитой форме) в отношении к возвышенным вещам, в том, как человек может переплавить мировоззрение в свой подход к музыке. Отчего мы любим слушать понравившиеся нам произведения у разных мастеров-музыкантов? Оттого, что у каждого из них есть общечеловеческое свойство, уникально проявленное в подходе к интерпретации.

Ну а личность педагога?..

Педагог, взяв ученика в свой класс, берет его в свою жизнь. Какова основа этого тезиса? На самом деле у педагога есть художественная школа, с которой он не прерывает связи. Учитель берет ученика в круг своих поисков, своих идей, в круг своих достижений и достижений своих учителей — тех, с кем у него не прерывается тесная связь через музыку, через собственные выступления, через культурные идеи и идеи искусства. Он как бы «подсоединяет» ученика к вертикали искусства. Речь идет о приобщении к высоте, под которой понимается чаще всего духовное развитие. Вертикаль бесконечна. То, чего она касается в своих высших проявлениях, никто не знает, но об этом смутно догадыва-

ются некоторые художники, в том числе и музыканты (и другие люди, имеющие реальный духовный опыт независимо от специальности). Надо сказать, что эти догадки никогда не будут окончательно ясными и не будут стоять перед нами с определенностью каменной стены.

Именно эта неуловимость, грань между сомнением и ощущением правоты и говорит художнику о вертикали, о касании ее. Глубокое постижение музыки порою дает некоторую убежденность явного главенства вертикали. Тонко чувствующие поэты знали это давно. Осип Мандельштам:

*Как успокоенный сосуд
С уже отстоявшимся раствором,
Духовное доступно взорам,
И очертания живут⁸.*

Назначение музыканта — быть «вертикальным» человеком. Стремясь к высоте, он не имеет дело с грубыми, неповоротливыми, медленно преобразующимися материями. Музыкант касается тонкой цельности звукового искусства, которая откликается с тем большей мерой совершенства, чем ближе сам музыкант к духовному началу. Надо добавить, что духовная вертикаль — понятие не внешнее, но внутреннее.

Противопоставлено ли нечто именно так понимаемой вертикали?

В противоположность вертикали можно поставить «горизонталь». Здесь мы имеем в виду видимое и обыденно объясняемое расширение возможностей, обязанностей, проблем, идей, которое идет не вглубь, не ввысь, а вширь. Например, расширение сети учебных заведений культуры, а в них аппарата, введение новых дисциплин, уважение к количественным показателям, планам в обучении, навязывание критериев, оценок, методик.

В творческом классе по специальности «горизонталь и ее проблемы» не так существенны, неспецифичны. Педагог делает ученика предметом своих забот, он думает о его судьбе, росте культуры. Педагог думает об ученике как о человеке, вплоть до того — что ему делать, чем и как жить. Раньше многие музыканты жили в домах своих учителей. Жили годами. Делили с ними весь быт и культуру — были, как родные дети, — не по крови, но по духу. И это еще соединялось с практикой учения. Переоценить такое невозможно. Учителю нечего было скрывать от ученика — он жил нравственно честной жизнью. Сейчас такое встретишь не часто, и, наверное, не только потому, что нет материальных условий... Может быть, педагогу есть что скрывать от ученика? Его жизнь порою

⁸ Мандельштам О. Э. Собр. соч. в 4-х т. М., 1991. Т. II. С. 448.

касается таких аспектов, и сам он иногда вынужден поступать так, что лучше бы ученик этого не знал и не видел. Ибо это будет для ученика плохим примером.

А как с таким подходом сочетаются собственно профессиональные заботы, ведь музыкант все-таки должен прежде всего крепко играть?

Мы говорили о том, что ученики становятся частью личности педагога. Но по способу развития они воспитываются не на профессионализме (хотя это очень важно и на ранних этапах, если говорить о специальном классе детской музыкальной школы), они развиваются на том, что больше музыки. Если бы они учились только на основе профессиональных критериев, то есть двигались в некой объективной логике прочтения музыкального произведения, используя достижения «школы», «класса», — тогда они неминуемо по какому-то признаку были бы похожи.

Когда педагог учит на уровне «школы», он старается достаточно жестко удерживать рамки этой школы. Он считает, что достижения школы так ярки и сильны, что не грех и повторить их в подходах к новому музыканту. Пусть он тоже попытается играть в традициях школы.

Зачастую это связывается с убеждением педагога, что всем нужно показывать одинаково — с высоты некоего идеала. Ученики на уроке получают художественное клише. Культивируется музыкально-исполнительский стиль класса. Все это выглядит респектабельно, престижно (если педагог входит в число «самых» знаменитых, имеющих такое-то количество лауреатов). Однако личность молчит, и педагог не выходит за пределы музыкальных задач. А надо вспомнить, что личность выше, чем специалист по отдельным видам искусства. И когда она интенсивно развивается, возникает избыточность духовных средств, которые можно применить в любом направлении. Но поскольку ученик связан с музыкальным исполнительством профессионально, то ему легче применить свои достижения в музыке.

Уровень исполнительского профессионализма, во всяком случае в центральных учебных музыкальных заведениях, высок. Сумма технологий достигается под неусыпным надзором педагога соответствующего направления достаточно скоро. Но это не тот случай, о котором мы толкуем. Ученики, входя в духовную сферу педагога, должны развиваться **не на уровне своих инструментальных возможностей**. Исполнение музыки входит в сферу подлинной жизни и приравливается к ответственному поведению. Педагог в классе развивает ученика

как личность, как человека ответственного, готовит его к нравственному поступку.

Ну а на самом деле, какое отношение даже к образному мышлению, постижению музыки имеют эти, так сказать, психотерапевтические возгласы педагога?

Вот центральный момент проблемы класса по специальности: педагог занимается с одним учеником, а другие присутствуют здесь же и слушают. Раньше это было широко распространено. Знаменитый пианист и педагог Артур Шнабель в автобиографии вспоминал: «Мне разрешили ограничиться семью учениками... Все они должны были присутствовать на всех уроках. Я пришел к убеждению, что это довольно продуктивный педагогический метод, при условии, если у вас нет сотни учеников»⁹.

Чаще всего педагог никого не заставляет: приходят сами, сидят и слушают. В этом есть подтверждение того, что класс — особое творческое сообщество. Не играющие в данный момент ученики являются частью личности педагога и сферы его воздействия. Можно провести далекую аналогию: подобно тому как в теле одна клетка, заболев, заражает весь организм, так и, сидя в классе, ученики получают знания через «центрального» ученика. Они находятся в некотором родстве друг с другом, хотя специально об этом не думают.

Занимаясь с играющим, педагог обогащает и остальных учеников. В определенном смысле они находятся на другом уровне, над играющим, поскольку освобождены от трудностей звукоизвлечения. Но будучи в тесном контакте и сопереживая играющему, они «примеряют» на себя все указания, и поскольку обучение не голо-технологическое, не узкопрофессиональное по цели, то взять ученики могут только духовный импульс, который, преломляясь в их личности, даст своеобразный результат.

В классе яркого творческого педагога, интенсивно работающего и показывающего примеры и способы отношения к музыке, отношения учеников между собой, как правило, бывают хорошими. Их отношения тоже связывает фигура педагога. Интересы каждого ученика преломляются через его своеобразие, и завидовать этому нет никаких оснований. Ибо ощущение своих основ есть лучшее средство от зависти. И ученики это понимают, когда педагог приучает их работать сразу профессионально и творчески...

⁹ Шнабель А. Моя жизнь и музыка // Исполнительское искусство зарубежных стран. Вып. 3. М., 1967. С. 114

Если педагог, объединив своей личностью класс, совершает это бескорыстно, не думает специально о чести мундира, «школы» — о внешних мотивах успеха, — он минует опасности «высоких ошибок» штампов, клише в исполнительских средствах. Его чувствительность к личностной неповторимости и самобытности ученика достаточно тонка, чтобы каждый новый ученик вызвал и новый прием, новый способ отношения к его исполнительским и творческим проблемам. В такой ситуации всякий другой ученик, сев за инструмент, будет играть ту же самую пьесу по-другому. Он по-иному и поймет образ, подсказанный педагогом, и воплотит его по-своему. Педагогу даже с маленькими учениками надо действовать на уровне больших проблем, которые могут уместиться в любое «измерение», в любую музыку и в любой вид искусства.

Описанный таким образом класс представляет некое безоблачно существующее явление, довольно сильно отдающее музеем идеалов. Если, предположим, речь идет о специальном классе в консерватории, то наверняка в него должны попасть люди «других судеб», воспитанные в музыкальных училищах в «иной вере» и весьма сильно надеющиеся на указания педагога, пусть даже авторитарные. И конфликт в таком бесконфликтном творческом объединении неминуем...

Да, есть один тонкий вопрос, который непременно должен быть рассмотрен: что делать, когда ученики покидают учителя?

Ученик приходит к учителю для того, чтобы он показал ему дорогу. Должен приходить тот ученик, которого учитель уже заметил. Ученик тоже выбирает себе учителя. Это верно с оговоркой, что он выбирает после того, как учитель его уже выбрал и как-то отметил (ученик может об этом и не догадываться).

Уходы наиболее распространены в двух случаях. Уходит тот, кто разочаровался, чьи ожидания не оправдались, — уходит тайком или параллельно занимается с другим педагогом, но не признается в этом (и винить его за это нельзя, ибо часто такая ситуация для студента кончается большим скандалом). Или уходит тот, кто перешел невидимую черту, научился и стал самостоятельным, — ему пришло время действовать без систематической подсказки. Подлинный учитель воспринимает такие вещи спокойно.

Значит ли это, что ученик в таком случае перерос учителя?

В строгом смысле слова ученик никогда не перерастет настоящего учителя, — если взять это понятие во всей его широте и значении. Ученик мо-

жет стать безупречным профессионалом и блистать, интенсивно поддерживаемый энтузиазмом и молодостью. Конечно, это не голая техника и не только те приемы, которые он взял у педагога и на которых он был воспитан... Духовно он никогда не перерастет учителя. Из этого ученика может получиться педагог, и он будет совершенствоваться на своих учениках (учитель в основном и совершенствуется на учениках). Говоря аллегорически, яблоко и яблоня между собой не соперничают. Ученик не перерастет учителя еще и потому, что их движение не поддается сравнению и соревновательного момента здесь нет... Что он, любить будет больше или больше сопереживать? Но кто же измерял такие вещи? Подлинные учителя — это как горная цепь, где каждая вершина величественна, прекрасна.

Когда педагог испытывает неприязнь к ушедшему или перешедшему в другой класс ученику, это говорит о его слабости. В борьбе за личность не может быть конкуренции. Если педагог говорит и считает, что ученик совершил предательство, то невольно разоблачает сам себя. Он рассматривает ученика как члена какого-то клана, который ограничен преданностью, внешними моральными и профессиональными установками. И вместо того чтобы порадоваться за ученика (или чему-то научиться на этом примере), который сам принял решение и встал на самостоятельный путь развития, педагог начинает смотреть на него как на предателя **своего** класса. (Сословный класс или фортепианный класс — в данном случае это не имеет значения.) А ученик ушел оттого, что перерос прежние задачи. Педагог же, мстительно думающий об ученике, это недалекий специалист-профессионал, набравший учеников для собственных целей, да еще потребовавший от них, чтобы они этим целям были верны...

Как сочетаются организационные и творческие проблемы в классе по специальности? Если исходить из того, что всякое творческое усилие должно иметь свою форму...

Что касается организации, то здесь дело не в схеме. Если уж организовывать... то атмосферу интереса. Нужно так развернуть темп общения, хороших отношений, чтобы ученик в момент занятия сразу разрабатывал свой подход, может, и не думая об этом, а занимаясь музыкальной игрой. Хороший педагог в классе ведет себя так естественно, что порою даже непонятно, что же такое урок? Эти вот спокойные беседы, или обсуждения стилевых черт Шопена, или разговор о смысле виртуозности в этюдах, или пробы учениками произведений — кажется, что это как бы все случайно, необязательно.

Но вот педагог делает играющему ученику замечание. Тот слушает и спешит повторить, попробовать сделать то, что сказал ему педагог. Однако он говорит ученику: «Не спеши». Проходит минута, и ученик собирается играть, а педагог опять: «Не спеши...» Что здесь происходит? Ученик превращается в мастера.

Он играет для того, чтобы услышать себя и отзыв педагога о своей игре. Ведь концепция произведения, которое играет ученик, в основном не завершена, и последняя точка ставится на концерте. Однако ученик учится на мастера. Когда ему этим мастером быть? Только в редкие минуты выступления на сцене? Нет, есть еще другие возможности, в том числе и на уроке.

Педагог должен воспитывать у своих учеников личную концертную уверенность, убежденность, позицию мастера. В ученике как бы сосуществуют два человека, постепенно уступающие друг другу свои шансы, — ученик и мастер.

Как это происходит реально, в самой работе? Можно, конечно, построить привлекательную теоретическую модель деятельности, но как ее реализовать?

Вот как. Вы **выслушиваете** замечания — **вы ученик**. Вы **начинаете** их реализовывать, **играть — вы мастер**. Замечания должны быть приняты в той части, где ты понял их и согласен с ними, то есть почувствовал то, что у тебя есть, но еще не выявлено из-за незрелости самого пути постижения произведения (например, было еще мало репетиций). Мы видим, что здесь меняется план поведения, меняется жизнь. И тогда студент репетирует как художник. Его движения, рассмотренные психологически, — в переходах от выслушивающего замечания ученика к исполняющему мастеру. Ученик — с полным доверием к авторитету, с неполным представлением о том, что же в конце концов должно получиться, не видящий всей картины со стороны. И мастер, уверенный в себе, в своем подходе, внушающий слушателям мысль об особой ценности музыки...

Можно ли это понимать так, что все, что говорит на уроке педагог, не должно быть случайным, необязательным — все должно воздействовать с точки зрения некоего невидимого постороннему глазу плана? И сами замечания педагога далеко не случайны?

Во всяком случае, замечания педагога не могут быть формальными, но только сущностными, иначе говоря, содержательно необходимыми и возникающими только тогда, когда их умолчание грозит перевести исполнение в

рутину, в штамп, или если есть опасность нежелательной смены состояния на нетворческое, опасность снижения эмоционально-эстетического значения.

Снова об ученике

Музыкант-ученик. Есть ли что-то особенное в его положении, и чем он отличается от человека, скажем, такого же возраста и сходной подготовки, но уже работающего профессионально?

Статус ученика особенный. На определенных поворотах своей судьбы музыкант зависит не только от предыдущего профессионального опыта и образования, но и от смены личностной позиции. Вот молодой человек. Он окончил музыкальное училище, работает концертмейстером и преподает в музыкальной школе. По условиям положения он отвечает за себя и выполняет самостоятельную работу: он лично принимает профессиональные и художественные решения.

Но все меняется после того, как он поступил в консерваторию. И хотя речь идет об одном и том же человеке, но он, снова став учеником, ведет себя уже иначе. Иначе относится к музыке. Меняются также его ожидания относительно будущих возможностей. Появляются знакомые учебные мотивы, потребности и намерения. Центром этих новых ощущений и установок является смена статуса — он опять ученик.

Ученичество музыканта и осознание этого положения связано прежде всего с педагогом (педагогами) и процессом учения. Включение педагога во все основные отношения молодого музыканта (с музыкой, миром, художественной культурой и т. п.) — именно это и меняет положение ученика, делает его специфичным. Он иначе, чем раньше, намеревается утвердиться в музыке, у него иные потребности в общении.

Общение с педагогом в индивидуальном классе осознается учеником как перспектива развития и роста. Но в скрытые ожидания так или иначе просачиваются «иждивенческие» надежды на опыт педагога, на его руководство, на его советы во всех жизненно важных учебных моментах.

Это изменение социального статуса музыканта, его личностных установок и делает невозможным анализ положения и развития ученика как субъекта обучения в отрыве от его отношений с педагогом в специальном классе.

А ученик детской музыкальной школы?

Слишком часто, если не всякий раз, ученик начинает знакомство с музыкой как бы с нуля. Глядя на новое музыкальное произведение, он

многого не
мой. Именно
ника в детс
Конечн
Но вот ново
зыки только
рующей лич
жет довольн

А почему
нию; и чит
версально
сального
азбукой, ал
Он, разу
музыкальн

Ученику
речь. Эта р
именно zde
когда учени
ко текст. Ко
творяет нов
мастером, в
И это ча
все: и ноты,
ву и артист

Среди н
но слышны
музыкальн
можно обоз
сторонне е
понятие с
Артистиз
давнего вре
XIX века Ф. Л

многого не может о нем сказать. Не может сказать главного. Он еще немой. Именно немота музыкального языка и определяет положение ученика в детской музыкальной школе.

Конечно, выучивая пьесу за пьесой, он уже допущен в храм музыки. Но вот новое произведение – и ученик снова может сказать на языке музыки только несколько слов, и то косноязычно. Однако границы музицирующей личности расширяются, и о том, что ученик выучил, он уже может довольно хорошо говорить. Но учить надо так, чтобы говорил сразу...

А почему, обучая вербальному языку, мы сразу обучаем и пониманию; и читать текст ребенок может очень скоро; его умение универсально — прочесть он может все. Есть ли возможность универсального чтения музыкального текста? И можно ли назвать азбукой, алфавитом музыкальный язык?

Он, разумеется, сложнее. Вербальный язык как бы однонаправленный. А музыкальный – многонаправленный. И каждое из направлений не одномерно.

Ученику часто недоступен музыкальный язык как художественная речь. Эта речь, конечно, очень условна. Но говорить необходимо. И именно здесь ученик начинает с немоты. Имеются в виду те случаи, когда ученик довольно сносно читает с листа, но читает в музыке только текст. Когда же наступает счастливый момент, и ученик сразу одухотворяет новое произведение, то он, оставаясь учеником, становится мастером, владеющим художественной речью.

И это часто связано с воздействием педагога: ученик сразу читает все: и ноты, и за нотами — подтекст. Так он и прикасается к мастерству и артистизму...

Артистизм

Артистизм, о котором говорят педагоги, вспоминая корифеев недавнего времени — Г. Нейгауза, С. Фейнберга, А. Шнабеля или гигантов XIX века Ф. Листа, А. Рубинштейна, Г. Бюлова, — это артистизм общения.

Блеск, остроумие, афористичность замечаний, легкость высказывания, хорошее настроение, сияющие глаза — это артистизм внешний. Но он влияет на климат отношений в классе.

Внешним этот вид артистизма может быть и при выступлении на эстраде, в зале, поскольку создает и усиливает впечатление от встречи (но не влияет на суть образа и т. п.). Артистизм как особый шарм поведения в классе имеет не только внешнюю, но и содержательную ценность, когда меняет знак настроения, эмоционального подъема ученика.

Однако, если эта манера общения подавляет, если остроты направлены на **личность** ученика, на его больные места, на диагностируемые черты неуспевания... Тогда развитие делается проблемой ученика. В этом случае артистизм педагога перестает быть содержательным и вообще положительным, а является тормозом в развитии отношений.

Но даже внешняя форма артистизма включает в себе массу проблем. Отношение с публикой и к публике. Зависимость от нее или надежда на себя. Общение строго через музыку или «поверх» музыки — свободно (манеры, гримасы, улыбки, разглядывания). Что представляет собою артистизм как одна из форм бытия на эстраде?

Музыкант выходит на сцену. Перед ним зал. Совпадают ли ожидания артиста и его слушателей? Он ждет от публики (если ждет) участия. Ждет того, чтобы она как бы добровольно догадалась о бесконечной сложности музыкального воплощения, о трудности «диалога с автором» и вообще обо всех невидимых возможных препятствиях.

Артист часто поначалу настроен художественно. То, что он предполагает показать, не несет железной логики научного сообщения, там нет доказательности, убедительной для головы, для рассудка, нет в самом материале, в нотном тексте музыкального произведения. Впечатление, которое он произведет, согреет его или охладит, поможет или помешает, — оно говорит о музыке, представляемой им, и о нем самом.

Что артист намеревается создать на сцене? Убедительную интерпретацию, соединенную с переживанием эстетического удовольствия, красоты, полноты художественного настроения? Это случится, если у него получится особый контакт с произведением, если он воссоздаст дух автора, стиля, эпохи, если он найдет нечто, позволяющее ему проникнуть в глубину исполняемой музыки, в ее духовный мир.

У артиста никогда нет уверенности в том, что все будет в порядке. Бывает даже наоборот. Но чаще всего срабатывает некое правило: ес-

ли ты специалист
тистизме, то х
думает о своем
выдам!» — то м

Когда мы
то имеем в ви
рый окрасит с
рез нее — сам

Но в каком
щения и лично

Скажем, уч
жание этого с

венно, во вся
тистизм даже

Музыкант
зии: важно не

редал. Искусс
тистичность

Недаром м
публика, посе

ние информа
лика от музы

прекрасному,
щения с авто

но лишь пред
шателя весь

руководит до

Слушатель
не угрожает.

строфу арти
коллегам, си

годня душевн
До того к

дающе: «Пос
сти: «Я знаю

Но самое ра
Публику мож

ли ты специально думаешь об успехе и формах «подачи», то есть об артистизме, то хорошего ждать не приходится. Если артист специально думает о своем боевом настроении: «Ну, сегодня у меня сила, подъем, я выдам!» — то меры совершенства он не достигает.

Когда мы говорим, что артист-музыкант настроен художественно, то имеем в виду, что он ожидает некоего таинственного толчка, который окрасит особым светом не его самого, а ведомую им музыку и через нее — самую игру с его участием.

Но в каком соотношении находятся эстетическое содержание сообщения и личностная окраска его чертами музыканта-исполнителя?

Скажем, ученый делает научное сообщение. Главное здесь — содержание этого сообщения. То, **как** он это делает, практически несущественно, во всяком случае в деловую характеристику не входит. Там артистизм даже порою отвлекает.

Музыкант-артист дорог нам в своей неповторимости и своеобразии: важно не только, что он вложил в интерпретацию, но и как ее передал. Искусство художественного музыкального исполнения это и артистичность передачи...

Недаром мы сравнили игру музыканта с сообщением ученого. Часто публика, посетители концертных залов настроены на научное постижение информации: «Посмотрим, что он нам покажет!» Чего же ждет публика от музыканта? Она намеревается с его помощью приобщиться к прекрасному, насладиться музыкой, пережить моменты приятного общения с авторским временем, коснуться эпохи. Впрочем, все это можно лишь предположить. На самом деле предконцертные ощущения слушателя весьма смутные. Чаще всего слушателем, даже музыкантом, руководит достаточно общее желание «послушать эту программу».

Слушатель не ровня артисту. Он в полной безопасности. Ему ничто не угрожает. Глен Гульд писал, что слушатель пришел наблюдать катастрофу артиста. Это относится к квалифицированному слушателю, к коллегам, сидящим в зале. Именно они чувствуют себя комфортно — сегодня душевные баталии им не грозят.

До того как музыкант издаст первый звук, зал настроен к нему ожидающе: «Посмотрим, что нам сыграют...» Бывают и элементы враждебности: «Я знаю записи Артура Рубинштейна, — можно ли сыграть лучше?» Но самое распространенное состояние публики — индифферентность. Публику можно понять: много людей. Все излучают разные энергии, ра-

зобщены. Их еще никто не собрал воедино, не соединил силой внушающего воздействия и никуда не повел. Еще нет причины сопереживать человеку на эстраде. Он еще ничего не совершил.

Даже известному музыканту порою приходится начинать с неизвестности — никто не знает, как он сегодня сыграет. Завоевывать слушателя нужно каждый раз заново — это и есть начальная точка артистизма на эстраде...

Неужели имя не влияет на ситуацию концерта? Разве не сообщает некую начальную симпатию авторитетное реноме?

Иногда артисту выдают предрасположение в кредит. Так бывает после ознакомления с его почетными титулами и прессой. Но обольщаться нельзя, поскольку первые звуки все поставят на свое место. Впрочем, кредит свое дело тоже делает. С минимальной начальной симпатией слушателей начинать выступать значительно легче...

Итак, молодой артист часто начинает выступление в холоде разобщенности с залом, еще не объединенным с ним. Не воспринимает ли он зал как зону отчаянья?

Да, случается: коллеги восседают в скептическом настроении и в позиции судей — так сказать, судебный зал. Ибо все кончается оценками, суждениями, впечатлениями. Здесь не только лингвистическое сходство, но сходство по содержанию. Судят! Осуждают, оправдывают, рассуждают на свой лад. Слушателей можно было бы назвать жюри, но жюри — компетентные судьи, объединенные принятием официального решения. Они — коллектив. В зале же каждый за себя — публика.

По поводу «зоны отчаянья»... Она — черта подготовки, но не сценического поведения. Все болезни должны остаться в репетиционном классе.

Артистизм на эстраде как-то связан со смелостью, и здесь не все исполнительские профессии в равном положении. Ибо есть ведь, скажем, для дирижера, «социальный инструмент» — оркестр, и дирижер как музыкант-артист находится в каких-то отношениях с ним. Здесь прямо-таки этажи артистизма — сначала войти с ним в плодотворный контакт, потом уж, объединившись на основе подходящей по значению идеи, попытаться найти контакт с публикой...

Помнится, как на Всесоюзном конкурсе дирижеров на последний тур прошел Александр Лазарев, тогда еще совсем юный и, если не ошибаюсь, еще не имеющий большой практики управления полнокровным симфоническим оркестром. На последнем туре кандидаты в лауреаты удостоивались работы с Государственным симфоническим оркестром СССР.

Высочай-
неприступн
дование пр
личности»
бывания на
Но можно б
стрировать
Однако
мангуст со
первым же
это море су
взошел на
И началась

Говоря
и т. п.), а
Очевид
ходе. А вот
состояние
его как «б
техникой и
силе и воз
ти дела, э
ального н
Кураж
рожденны
фирма все
только по
Кураж
концентри
чем надо
Кураж
(Но тогда
источники
тем не ме
«Дуэнде —

Высочайший уровень этого оркестра известен, как известны и его неприступность, снобизм, непомерно увеличенное самомнение и следование правилам «ролевых игр» среди оркестрантов... А тут — за «пульт бывания на конкурсе оркестр был просто обязан играть с участниками. Но можно было видеть, какое снисхождение они собирались продемонстрировать.

Однако схватка была недолгой. Лазарев поступил с оркестром, как мангуст со змеей, схватил так, что осталось только подчиниться. Перед первым жестом он на мгновение уставился своими большими глазами в это море субъективной энергии, и стало ясно, что он вышел к пульта и взошел на подиум с уверенностью большей, чем скепсис Госоркестра. И началась работа. Играли они вместе с ним замечательно...

Кураж

57

Говоря о неакадемических формах музыки (эстрада, поп-музыка, джаз и т. п.), авторы порою заменяют слово «артистизм» на слово «кураж».

Очевидно, наиболее прочно прижился этот термин в цирковом обиходе. А вот Гарсиа Лорка в своем трактате о вдохновении называет это состояние «дуэнде»¹⁰; в другой работе («Об искусстве») он определял его как «беса». Кураж — поддерживаемое энергией, интересом, особой техникой или любым другим путем состояние подъема, убежденность в силе и возможности околдовать своим искусством. Кураж — это, по сути дела, энергия запрашиваемая и получаемая. Без запроса и специального настроения рядовому мастеру он не дается.

Кураж есть фактор одаренности и достижения одновременно. И порожденный, и сотворенный. «Бес» всегда тут как тут. Он мобилен, и его фирма всегда на месте. Если вы предложите ему свою душу и даже только пообещаете ее, он тут же явится.

Кураж — избыточное состояние энергии, силы и настроения. Это концентрированное волнение-подъем. Подъем может быть большой, чем надо (но не волнение-паника).

Кураж — дьявольская помощь, вызывание «черного» вдохновения. (Но тогда в противовес этому нужно признать, что существуют и чистые источники вдохновения — Божья помощь). Кураж (будучи суррогатом), тем не менее реален энергетически. Говорит же Лорка о генетической

¹⁰ Дуэнде — бес (исп.).

и неизбывной связи дуэнде со смертью и тем огромным значением, которое занимает тема и феномен смерти в культуре Испании и Мексики.

В содержание отношений кураж может войти любовью к публике, но и прямо противоположно — презрением к ней, издевкой, унижением и игнорированием ее. Одного только не может быть при кураже — теплого, среднего, нейтрального и безопасного отношения. Кураж — крайнее состояние. Он всегда полярен: любовь и ненависть, обожание или презрение, вознесение, ниспровержение, душа нараспашку или полное отсутствие души...

Кураж близок артистизму, но, пожалуй, он может означать и нечто большее. Термин выглядит еще более условным, когда мы говорим «куражиться». Здесь мы отходим от французских корней этого слова и приближаемся к русскому «входить в раж». Куражиться — это и тратить себя, как бы не думая о последствиях, и входить в роль «издевателя», задиры, ерника, и находиться в каком-то другом «измерении». Войти в роль эмоционально — это ощутить бесстрашие, получить свободу, то есть вести себя непринужденно, целостно, обаятельно и раскованно. И рискованно, и необыденно, не так, как в безопасном быту, когда все тылы крепки. Кураж дает героическое поведение, выходящее из бытового ряда. Здесь настрой на «захват» публики через артистизм...

По-французски «кураж» — героический, храбрый, и в том, что было сказано выше, разворачивается какая-то военно-тактическая картина борьбы, сражения, захвата, где искусство чуть ли не лишнее...

В кураже героизм-то в некотором смысле не настоящий. Но и не риторический, когда, скажем, опытный оратор увлекает своей пламенностью, напором, отдачей. Когда кроме этого ничего нет — только форма, оболочка, то игра нечестная, ибо захват здесь только ради захвата. Музыкант-художник обычно себе таких целей не ставит. Подлинный артист захватывает содержанием, где его бесстрашие, свобода и обаяние представляют и его самого как музыканта, и как представляющего от автора, и создающего образ автора, и их совместную эмоционально-эстетическую программу и т. п.

Перевоплощение

В тех формах артистизма, которые были обсуждены, можно, видимо, найти и другие аспекты, но все равно это будет внешний артистизм, где превалирует искусство контакта с залом. В какой

степени разработана другая сторона явления, роднящая музыканта-артиста с музыкантом-педагогом?

Рассмотрим артистизм музыканта как перевоплощение. Довольно легко представить возможность перевоплощения исполнителя программной музыки, особенно, если она соединена с именами героев. Натан Рахлин говорил, что, исполняя «Манфреда» или «Гамлета» П. И. Чайковского, он как бы перевоплощался в эти персонажи становился могучим, как Манфред, или сомневающимся, как Гамлет.

Но в кого же перевоплощаться музыканту в непрограммной музыке?

Модальность перевоплощения (то есть, во что перевоплощаться) устанавливает сам исполнитель. Ведь в музыке нет такого нормативного атрибута, который именно и требует перевоплощения, как, например, это бывает в искусстве театра или кино. В пьесе есть выписанный герой, и воссоздать его образ — основная задача актера. В музыкальном произведении такого отчетливо выпisanного героя нет, даже если это сочинение и называется чьим-то собственным именем. «Героя» назначает сам музыкант, если у него есть такая необходимость. Артистизм возникает при особенном, пристрастном подходе к музыкальному произведению. Именно тогда музыкант получает возможность проникнуть в самые глубинные слои этой музыки, освоить ее образный подтекст. Определенные «персонажи» и могут быть одним из образных слоев композиторского сочинения, которое интерпретирует исполнитель. «Герой» в музыкальном произведении может быть нужен музыканту по двум причинам: его словно требует сама пьеса, ибо в ней, как в художественном произведении, всегда угадывается некая «реальная жизнь», выраженная или изображенная специфическими средствами; «героя» требует и натура музыканта-исполнителя, которая желает идеалов для почитания, преклонения, радости, презрения, ненависти, нежности и многих других чувств.

Конечно, эти вопросы чаще всего составляют тайну исполнителя. Он не желает выносить вовне самые интимные черты своего творчества. Дело осложняется еще и тем, что существование «героя» может быть тайной и для самого артиста, — ведь не каждому дано сделать достоянием своего явного осознания все глубинные процессы собственной художественной личности. Многим это просто и не нужно, ибо их удовлетворяет сам художественный результат, который они считают достаточно интересным. Однако все, связанное с этим аспектом артис-

тизма, постепенно высвечивается для музыканта, когда он начинает интенсивно преподавать и размышлять о природе музыки и исполнения.

А каковы путь и техника музыкально-исполнительского перевоплощения?

Бруно Вальтер считал, что перед исполнителем лежит тот же путь перевоплощения, что и перед актером, — непосредственно от своего я к другому. Но сам дирижер рассматривает только один вид перевоплощения, очевидно, наиболее близкий ему, — постижение личности композитора, выраженной в его музыке. Однако такое постижение может происходить только при перевоплощении в композитора, хотя исполнитель и ощущает пиетет перед автором музыки. Проникая в атмосферу авторского замысла, музыкант обнаруживает еще и притягательную силу тех образов, которые он может счесть авторскими. Эти образы увлекают его, становятся под его пальцами звуковыми событиями, музыкальным выражением. Здесь музыкант-исполнитель близок драматическому актеру. И тот и другой удерживают первичность автора пьесы, его духовное влияние, его первопричинность по отношению к художественному миру, но при этом и музыкант и актер обращаются непосредственно к героям, к событиям, как к авторским.

Музыкально-исполнительское перевоплощение, если мы даем ему узаконенное положение, отличается от актерского своей неявностью. Оно осуществляется только во внутреннем плане. Само перевоплощение слушателю, даже если он и зритель, не видно, — художественно оправданное звучание вырастает как результат внутренней работы, а не как сама эта «актерская игра» — в персонажи и события.

Ограничивается ли музыкально-исполнительский артистизм, понимаемый как содержательный или внутренний, собственно драматизацией?

Вообще говоря, перевоплощение нужно понимать шире, чем только исполнение какой-то роли, вживание в лиц, оказавшихся участниками событий, которые нафантазировал себе музыкант. Если мы согласны с тем, что музыкально-художественная цельность не сводится лишь к текстовым закономерностям и звуковому выражению; если мы допускаем, что есть нечто, стоящее за нотами, — как глубокий подтекст, многослойная сфера музыкально-художественного образа; — если мы допускаем это, то должны признать, что уже каким-то образом ориентируемся в этой цельности, включаемся в нее, проживаем какие-то события, происходящие в этой реальности. Вот проникновение в эту сферу — в до- или сверхзвуко-

вую реальность пр
ности перевопло
Из сказанного
мы исполнение
перевоплощение
ми внешнего и в
Артистизм му
гает поддержива
рять о взаимосвя
нию, во всяком
музыкальном пр
достаточно дол
глазами. Исполн
монии, чарующе
как бы впервые.
слушателя впечат
бытности. Это м
Здесь музыкант
«себя-неожидан

Что же оста
скромный тру
Нет, это сов
мой артистизм
дагога заключа
го, реального у
Маленький
но-исторически
мощным. Но мо
секретами музы
играть ученику
ный представит
познает через
В детской
слишком наст

вую реальность происходит только через артистизм, через наши возможности перевоплощения, понимаемые, правда, весьма специфично.

Из сказанного понятно, какими разнообразными могут быть формы исполнительского артистизма, понимаемого большей частью как перевоплощение. Но какова взаимосвязь и есть ли она между формами внешнего и внутреннего (содержательного) артистизма?

Артистизм музыканта, связанный с выступлениями на сцене, помогает поддерживать стабильное концертное самочувствие. И если говорить о взаимосвязи, то некоторые формы его близки к перевоплощению, во всяком случае к некоторой замене «себя» «другим». Все в музыкальном произведении, что было давно знакомо, было предметом достаточно долгого изучения, музыкант видит как бы изумленными глазами. Исполнитель снова удивляется появлению неожиданной гармонии, чарующему изгибу мелодии, необычному ритму — он все видит как бы впервые. И хотя сочинение ему хорошо известно, он заражает и слушателя впечатлением новизны, неожиданности и авторской самобытности. Это можно рассматривать как смешанный тип артистизма. Здесь музыкант-артист подставляет на место «себя-всезнающего» «себя-неожиданно-удивившегося» необычности и красоте.

Артистизм педагога

Что же остается на долю педагога-музыканта? Он всего лишь скромный труженик закрытых классов?

Нет, это совсем не так. И здесь мы сталкиваемся еще с одной формой артистизма, и тоже очень своеобразной и развитой. Артистизм педагога заключается в его перевоплощении в ученика, в того конкретного, реального ученика, который сидит рядом с ним.

Маленький музыкант не владеет на первых порах музыкой как культурно-историческим языком. В этой сфере он довольно долго бывает беспомощным. Но можно предположить, что именно педагог, владеющий всеми секретами музыкального исполнения (по крайней мере того, что предстоит играть ученику), захочет помочь ему. Педагог — главный и непосредственный представитель музыки для ученика. На первых уроках ученик почти все познает через педагога, следя за тем, что и как тот делает.

В детской музыкальной педагогике педагог должен остерегаться слишком настойчиво выступать с позиции своей индивидуальности,

ведь проявление собственного взгляда, собственной индивидуальности в полном блеске исполнительских средств на уроке (особенно, если это совершается по поводу ученического задания) чаще всего выглядит как обвинение ученика в неумении. И вообще, педагогические воздействия тем плодотворней, чем больше он старается не для себя, а для другого, для ученика. Проявление же на уроке оригинальной творческой личности в ученическом задании – это ход «от себя», а не от ученика.

Все будет иначе, если педагог осознает, что он как бы владеет всеми возможностями ученика, на первых порах обучения является даже носителем личностных черт ученика, необходимых, чтобы сделать музыку своей, чтобы постичь ее содержание.

Педагог должен также осознать, что собственно музыкальное развитие ученика тоже замкнуто на нем. Л. С. Выготский ввел в психологию обучения понятие о «зоне ближайшего развития». Суть его в том, что некоторый верхний предел, на который способен ученик в данный момент, заключается в его достижении с помощью педагога; нижний же предел – это возможности ученика, проявленные в самостоятельной работе. Зона ближайшего развития – это путь от нижнего к верхнему пределу и надежда на то, что верхний предел когда-нибудь будет освоен самостоятельно.

Здесь явно проступают продуктивные свойства общения ученика с педагогом. Но за счет чего повышаются его возможности?

Если ученик ошибается (а на первых порах он только и делает, что ошибается), то в ответ на его ошибку педагог производит корректирующие действия. Он поправляет своего ученика. Эти поправки совершаются с высоты некоторого эталона, хорошо известного в художественном отношении исполнения. Очевидно, ошибаются те педагоги, которые исправляют аппликатурную, штриховую, временную и любую другую погрешности нотного текста, думают о них и относятся к ним именно как к текстовым, технологическим погрешностям.

Когда мы говорим, что педагог владеет всеми средствами ученика, то в первую очередь имеем в виду, что он владеет целым, то есть тем гармоничным единством, в которое может вылиться пока что несовершенное исполнение ученика.

«Может вылиться...» То есть имеется в виду и путь становления ученического задания, его концепция исполняемого произведения, а не сразу полученный некоторый целый образ?

Надо ведь со-
ским артистизмом
ученик, тем бо-
действий и впечат-
ска, которую он
дено несколько в-
– путь. Путь учени-
полного хаоса и
стям) исполнении
занимает, скажем
щих все большим
На каждом этапе
ские возможности
Так вот, тал-
встрече ученика
го ученика, знае-
доть, что будет
или ином этапе
подобное. Арти-
ученику не с по-
истории прожиз-
же точки зрения
Но ведь то-
возможностях
Если никогда н-
го выражения,
стрирует оши-
саясь своих «з-
На что же буд-
ный концерт?
Наиболее с-
ся, это ошибки
характер звуча-
ему что-то по-
спективу. При-
щийся глубоки-
развитой музы-

Надо ведь соотнести реальную ситуацию с собственно педагогическим артистизмом. Почему сразу — артистизм?

Ученик, тем более маленький, начинает с хаоса, из неопределенных действий и впечатлений. Перед ним — его художественное задание, пьеска, которую он несмело пробует соединить с собой. На эту пьесу отведено несколько встреч с педагогом и сколько-то дней работы дома. Это — путь. Путь ученика. Его движение в рамках истории этой пьески от полного хаоса и неопределенности к совершенному (по его возможностям) исполнению на каком-нибудь экзамене или прослушивании. Путь занимает, скажем, пять встреч в классе, каждая отличается от предыдущих все большим осознанием и интересом (при правильных занятиях). На каждом этапе ученик проявляет свои возрастающие исполнительские возможности, и тем характеризуется как развивающийся человек.

Так вот, талантливый педагог все это предвидит еще на первой встрече ученика с «его» будущим произведением. Педагог знает своего ученика, знает, в чем будет заключаться его путь, как будет проходить, что будет главным препятствием, как поведет себя ученик на том или ином этапе выстраивания своего отношения, постижения и тому подобное. Артистизм педагога, его творческая работа — подсказывать ученику не с позиции некоего эталона, но с точки зрения ученической истории проживания этого произведения — подсказывать ученику с его же точки зрения, но которой владеет педагог.

Но ведь тогда все будет вариться в примитивных музыкальных возможностях ученика, и уровень такого музицирования печален. Если никогда не показывается перспектива развития музыкального выражения, чего стоит такая педагогика? Как же педагог иллюстрирует ошибки ученика — тоже в его рамках и его манере, не касаясь своих «заоблачных» по сравнению с учеником возможностей? На что же будет нацелен ученик, на какую вершину — на собственный концерт?

Наиболее существенные ошибки, на которых стоит останавливаться, это ошибки по содержанию. Чаще всего не получаются настроение, характер звучания и т. п. Педагог, остановивший ученика и желающий ему что-то показать, имеет прекрасную возможность показать перспективу. При ошибке в ученической пьесе нужно искать не получающийся глубокий смысл (настроение, образ и т. п.) в другой, более развитой музыке, которая должна быть доступна педагогу и составлять

его музыкальную эрудицию. Ученик не может выиграть «тревожно» в своих четырех нотах. Тогда можно показать это настроение на нескольких примерах из других пьес. Это и есть перспектива...

Мы постепенно подошли к мысли, что и образ исполняемой пьесы в общем-то должен принадлежать ученику. Но пока что ученический музыкальный образ несет в себе педагог. Он владеет самым существенным для художественного исполнения, тем, что не идет ни в какое сравнение с нормативными музыкально-предметными знаниями, как-то: названия нот, длительности, метр, ритм, тональность, случайные знаки и прочее. Если при этом педагог в качестве эталона представит свое индивидуальное прочтение этюда, то произойдет рассогласование его требования с ответом на это требование. Ибо требование спускается с точки зрения одного образа, а ответ может быть только неадекватный — «безобразный» или с точки зрения другого образа. Дело еще осложняется тем, что маленький музыкант не способен даже пока «обезьянничать», то есть перенимать манеру исполнения старших. Так что ответ может быть только формальным и чаще всего ориентированным на наглядные свойства нотного текста за вычетом музыкального индивидуального образа.

В этих положениях есть нечто неприемлемое сразу, «заумное». И можно понять педагогов, которые, прочтя такое, могут и отмахнуться как от чего-то абстрактного, не имеющего отношения к реальным трудностям музыкального обучения. Но, возможно, именно в этой точке начинаются многочисленные «музыкальные трагедии», то есть возникает охлаждение учеников к музыкальным занятиям, непонимание, что может быть в музыке, кроме неинтересных нот...

Вернемся, однако, к нашему предмету. Здесь возникают тонкие взаимоотношения между педагогическим и артистическим в педагоге. Перевоплощение, артистизм проявляются в том, что педагог на уроке выступает так достоверно, что его питомец верит в их совместные усилия. Едва ли такого добьется педагог, который относится свысока к ребенку и поддерживает дистанцию в своем технологическом и, как он думает, эмоциональном превосходстве.

Великое искусство педагога заключается в его возможности работать в концепции ученика, насыщая и совершенствуя эту концепцию. Ближе и необходимее этого на уроке музыки ничего не должно быть.

Своеобразная артистичность педагога — довольно редкая способность. Она присуща, увы, далеко не каждому музыканту. В подтверждение этого

приведем результаты эксперимента, направленного на выяснение отношения к искусству в своем эксперименте и к искусственной для произведения как или важной причине в концепции. Основными усилиями в опытах были направлены на несколько знакомое ему прежде, по условиям работы собственное мнение два раза их просто просили эксперимент записывали Менуэта Моцарта, побуждая к Наилучшее из учеников. Попросили из учеников музыку Менуэт спел говорил педагог, ник обладает ками, и вы, исполните. Таким образом, ников. И на магния одного и того. Потом эти задачи — выявления полнения. Для эксперимента как знаков характерно, пол

приведем результаты одного нашего музыкально-психологического эксперимента, направленного как раз на выявление такой способности.

Артистизм педагога, то есть его возможность своеобразно перевоплощаться в своего ученика, тесно связан со способностью к вариативности, множественности трактовок одного и того же произведения. В эксперименте и проверялось, какая причина может быть наиболее существенной для исполнителя: та, которая требует изменения трактовки произведения как условия собственного, более успешного исполнения, или важной причиной может стать необходимость исполнять произведение в концепции ученика?

Основными участниками эксперимента были педагоги-музыканты, но в опытах были заняты и их ученики. Педагогу предлагалось исполнить несколько раз, в течение нескольких дней, одно и то же хорошо знакомое ему произведение — Менуэт В-dur Моцарта. Можно было даже, по условиям эксперимента, взять ноты домой, посмотреть их, выработать собственное отношение и т. п. И музыканты играли это произведение два раза без какого бы то ни было специального мотива, то есть их просто просили сыграть, и потом: «Сыграйте еще раз». Весь эксперимент записывался на магнитофон. Нескольким исполнениям этого Менуэта Моцарта соответствовали разные мотивы, то есть обстоятельства, побуждающие музыканта изменить свою трактовку.

Наиболее интересным для нас сейчас является мотив отношения к ученику. Попросту говоря, во время эксперимента в класс входил один из учеников музицирующего педагога, и последнего просили исполнить Менуэт специально для этого ученика. Причем экспериментатор говорил педагогу, что вам, мол, хорошо известно, что каждый ваш ученик обладает как исполнительскими, так и личностными особенностями, и вы, исполняя Менуэт для него, учтите этот факт.

Таким образом педагог играл по очереди для нескольких своих учеников. И на магнитофон было записано несколько вариантов исполнения одного и того же Менуэта каждым участником эксперимента.

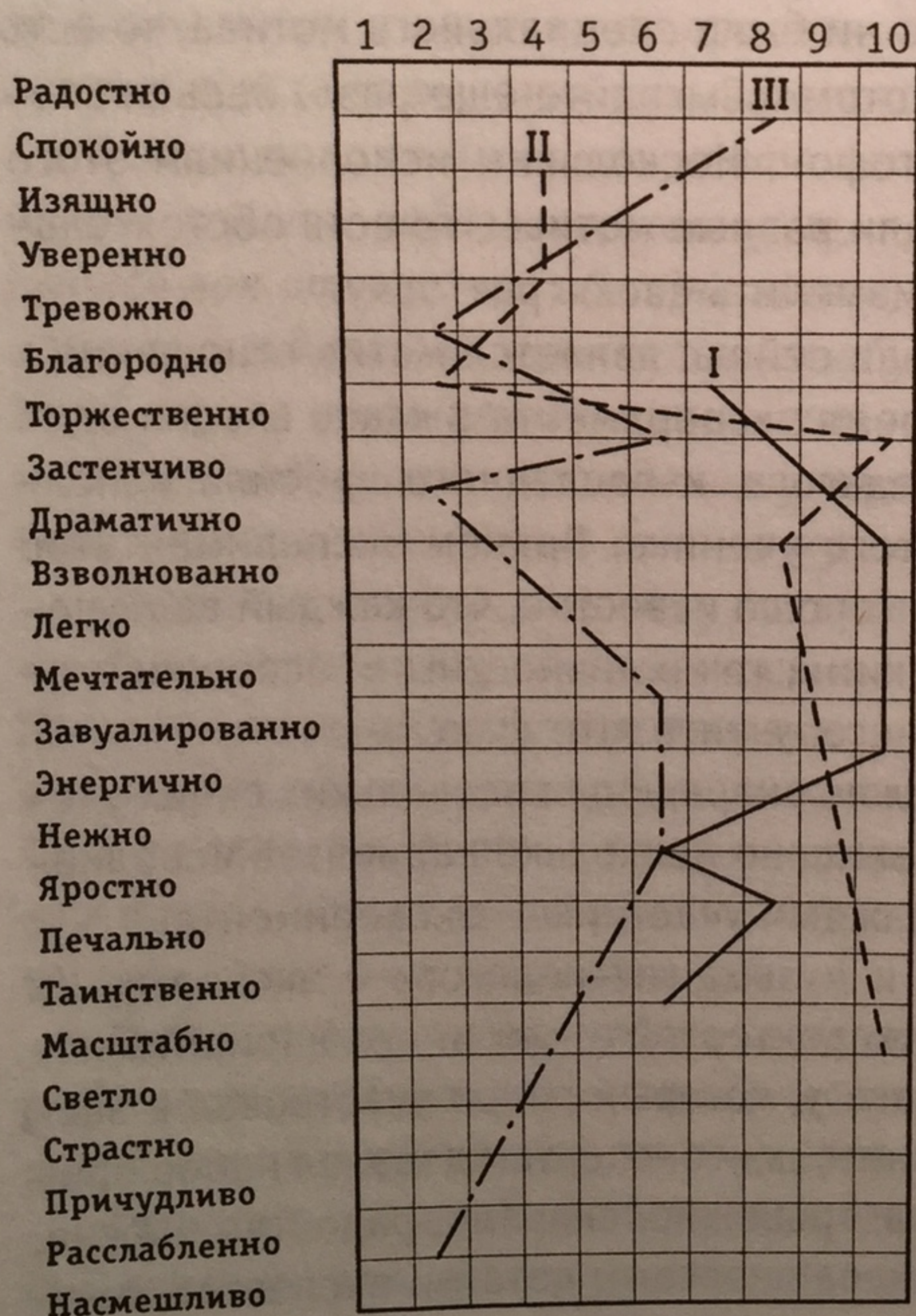
Потом эти записи слушали и музыканты-педагоги и эксперты. Их задача — выявить обобщенный характер того или иного варианта исполнения. Для этой цели и педагогу, который ранее участвовал в эксперименте как музыкант-исполнитель, и экспертам давался набор признаков характера звучания типа: тревожно, скорбно, радостно, нежно, экстатично, полетно и т. п. Сначала педагога, потом и экспертов, про-

силы отметить, какие именно эстетические эмоции (признаки характера звучания) и в какой степени присутствуют в предлагаемой записи.

Обработка результатов заключалась в сравнении различных вариантов исполнения, данных каждым из педагогов: отличаются ли эти варианты друг от друга; если отличаются, то насколько существенны эти различия.

И все-таки не совсем ясно, что именно сравнивалось: насколько сильнее эстетическое впечатление или чем отличаются образы одного варианта от другого...

Как эксперт, вы выбирали из списка признаков характера звучания те определенные настроения, которые вы слышали в демонстрируемом в магнитозаписи варианте исполнения Менуэта Моцарта. Вы не знали, кто именно играет. Ваша задача — «выслушать» в этом исполнении все эстетические эмоции (настроения), которые там есть. А вторая операция — еще и отметить степень выраженности каждого из этих настроений по десятибалльной системе. Получаются примерно такие профили Менуэта В-dur Моцарта (см. схему).



Так выглядел бланк для «характеризации», и, слушая запись, нужно было сделать две операции: первую — отметить, какие именно настроения вы слышите в данном исполнении, и вторую — отметить по десятибалльной системе, насколько сильно каждое из выбранных настроений выражено. В самой операции «характеризации» нет оценочного момента, то, что вы делаете — не хорошо и не плохо. Задача другая — определить состав и структуру эмоционального образа. Попросту: сколько настроений входит в него и как они связаны между собою по степени выраженности. Для исследо-

рируемом в магнитозаписи варианте исполнения. Вы не знали, кто именно играет. Ваша задача – «исполнении все эстетические эмоции (настроение)». А вторая операция – еще и отметить степень каждого из этих настроений по десятибалльной шкале. Примерно такие профили Менуэта В-dur Моцарта.



Так вы
«характер
запись, ну
две опера
метить, ка
роения вы
исполнени
метить по
системе, н
каждое из
роений вы
операции «
нет оценоч
что вы дела
не плохо.
определить
туру эмоцио
Просту: ско
входит в него
ны между со
выраженности

вания же было важно выяснить, отличались ли варианты исполнения одной и той же пьесы (Менуэта) друг от друга именно в качественном отношении; значимо ли были отличны образы этих исполнений? Так, например, два первых исполнения у каждого музыканта-педагога не отличались друг от друга, потому что инструкция не задевала никаких личных интересов. «Сыграйте Менуэт. Сыграйте еще раз». А потом были предложены существенные причины для нового отношения к исполнению...

Результаты в интересующем нас аспекте были следующие. Все музыканты-педагоги, участвующие в эксперименте, разделились на две группы. В первую вошли те музыканты, для которых преобладающим оказался мотив собственно музыкально-исполнительский. (Таким мотивом для исполнителя могло стать предложение экспериментатора сделать хороший вариант записи для показа его музыканту с мировым именем, который, не зная, кто именно исполняет, выскажется о художественной стороне варианта.) Иначе говоря, личностная установка исполнителей «работает» в концепции собственного индивидуального проявления в музыке. Для этих музыкантов самое важное — найти и выявить авторский замысел, через него определить смысл и *по-своему* сыграть произведение. Для таких музыкантов оказались особенно значимыми мотивы, связанные с поиском собственного отношения к деятельности, и каждая подсказка в этом направлении попадала на жаждущую почву. Что же касается вариантов исполнения, которые были мотивированы присутствием учеников этих педагогов, то в качественном отношении они не отличались друг от друга. И эта группа была самой многочисленной.

Вторая группа замечательна тем, что для вошедших в нее музыкантов наиболее значимыми оказались педагогические мотивы.

Как это выяснилось?

В процедуре эксперимента был такой этап. После того как музыканты сыграли все необходимые варианты Менуэта, и все это было записано на магнитофон, им были предъявлены те же наборы признаков характера звучания, о которых мы говорили выше. Затем им предложили подробно охарактеризовать своих учеников, для которых они исполняли произведение. Причем, говоря о них, следовало отмечать их существенные личностные характерологические черты, пользуясь указанными признаками или теми, которые они сами привлекают для описания; предлагалось не отделяться общими оценочными замечаниями типа «хороший», послушный и т. п.

В этой группе музыкантов результаты были следующие. Все варианты исполнения для учеников были очень различны в качественном отношении. Причем они отличались не только от фоновых (то есть исполненных без специальной мотивации) вариантов, но и один от другого подобно тому, как отличались один от другого сами ученики. И что самое интересное — для варианта исполнения «с учеником» в большей степени были характерны те качественные черты, которые педагоги называли как наиболее характерные для тех учеников, которым они играли Менуэт.

Значит ли это, что педагог по-доброму и с интересом настроен к ученику и не сочтет «за труд и унижение» специально для него сыграть? Тем более в необязательной в педагогическом отношении ситуации...

Это значит, что музыкант-педагог обладает способностью перевоплотиться в своего ученика, смотреть на музыку его глазами. Для таких участников эксперимента наиболее важным было не проявление собственной индивидуальности в присутствии ученика, не заботы о своем стиле, своем понимании произведения. Менее существенными для таких музыкантов были также собственно концертные исполнительские задачи, потому они и не откликнулись на те предложения, которые давали им повод для создания индивидуально окрашенной концепции исполнения. Говоря иначе, прочитывание, постижение произведения, проникновение в мир автора, нахождение событий, «героев», настроений — все это было значимым не в связи с собственными исполнительскими интересами, а в связи с интересами своего ученика, присутствующего при исполнении.

Здесь дело не столько в преодолении «своего исполнительского эгоизма», сколько в направленности художнической личности на другого. Ясно, что педагогический артистизм этих музыкантов (а равно и педагогические способности) несомненен. В то же время преобладание у них потребности и возможности в концертной практике проблематично.

Для педагогов же первой, наиболее многочисленной, группы ведущим как раз является концертное музицирование. Их личностное устремление наиболее полно реализуется, по-видимому, тогда, когда они (педагоги) служат автору, произведение которого воссоздается их волей, настроением, фантазией. Их артистизм концертен. Этих музыкантов меньше всего волнуют иные проблемы, связанные с этим произведением. Но все это вне осуждения. Надо попросту зафиксировать факт, что эти музыканты в большей степени концертанты. Возможно, им противопоказана педагогическая практика, в то время как представителям другой

группы могут не удаваться концертные выступления широкого масштаба, их артистизм в большей степени педагогичен. Можно условно заключить, что становящийся человек в искусстве их волнует больше, чем искусство как поле их собственного утверждения.

Но неужели не существует универсальных музыкантов? Как раз история педагогики, особенно первой половины XX века, изобилует такими именами — замечательных художников и вместе с тем выдающихся педагогов. Например, Г. Г. Нейгауз...

Эти случаи редки. Вот и в нашем эксперименте была еще одна нерепрезентативная группа — самая малочисленная. Ее представители совмещали в себе оба разбираемых нами вида артистизма — концертный и педагогический. В той популяции, которую исследовали мы, эти музыканты были вообще самыми одаренными и удачливыми: имели концертную практику, выступали на радио и успешно преподавали. Не надо понимать эти результаты так, что универсальность и есть то единственно необходимое, что делает плодотворным педагогический процесс. Едва ли. Универсальность — счастливый выигрыш. Но для плодотворного педагогического воздействия, для художественного развития нового человека в музыке можно не выступать в больших концертных залах. Достаточно иметь те данные, которые позволяют любить музыку, художественно и, может быть, камерно ее исполнять, воссоздавать музыку в связи с тем, что ею овладевает новая, неискушенная душа.

Если рассмотреть перспективу музыкальной педагогики (и ретроспективу как ее историю), то вырисовывается некая оптимальная, но предельно скромная модель... Разве она может устроить современную педагогическую ситуацию? История напоминает нам, что больших музыкантов выращивали большие музыканты. Видимо, одного лишь педагогического таланта при скромных музыкальных данных мало...

Есть прямо противоположные аргументы. Никто не слышал, как играл Столярский, но все знают его выдающихся учеников. Есть случаи неоспоримо выдающегося музицирования, по-настоящему новаторского (творение нового типа музыкальной формы), и есть способность увлечь за собой огромные залы...

Так что — универсального правила для педагога-музыканта нет. Но... человек универсален. Выдающийся педагог может появиться в любом сословии, любой прослойке, любом месте, где любят детей, людей, учеников.

Музыкальная игра как игра

Об игре на музыкальных инструментах как игре, то есть о свободном волеизъявлении, жестко не связанном с повседневными жизненными задачами, следует наконец задуматься. Ибо все очевиднее, что художественное качество достижения цели как-то особенно специфично отличается от гнета изнурительного труда, от работы во что бы то ни стало. Недаром же исполнение наиболее точно обозначено как игра, музыкальная игра. Впрочем, сочинение музыки — тоже не народнохозяйственная деятельность, и там игра еще тоньше, еще выше по своим целям и важнее по результатам...

Многие серьезные авторы не проявляли интереса к игре в искусстве на том основании, что считали ее исключительно прерогативой детства и потому необязательной по содержанию. Между тем, она имеет большой смысл и перспектива ее очевидна.

Вот мы говорили об артистизме. Конечно — это многосторонняя игра. Не только в перевоплощении, когда я себя играю или не-в-себя играю, но и в отношении к залу, когда я играю себя нового, играю со слушателями. Сначала я освобождаюсь от монополии деловитости, от давления слушательского восприятия, которое претендует на то, чтобы стать целью.

Играющий музыкант не признает никаких целей! Кроме самых высоких. Кроме тех, которых сейчас игрой достичь нельзя...

«Потом я становлюсь независимым от серьезной действительности. Я играю, навязываю слушателям новизну». Так говорит играющий артист. Он дразнит публику своими действиями:

«Вот — никакого бытового удовлетворения от вещей я вам не дам, а просто поиграю на ваших глазах, понежничая, погрущу, поцарствую вместе с музыкой и ею расскажу о чем-то...»

Игра отличается от работы, прорабатывания, исполнения, профессионализма и тому подобного, хотя все это и имеет отношение к ней как к центральному моменту. Но отношение разное по дистанции и в основном — далекое. Близкое и непосредственное отношение к игре звуками имеют: творчество, взятое как художественное поведение, и в нем — проживание музыки, которая субъективируется, персонализируется; воображение, и в нем — вся слоистость образного мышления и подтекст; фантазия как выстраивание небывалых, то есть новых

сочетаний в языке выразительности; артистизм как наиболее доступная реальность игры.

Игра доступна играющему. Игра — это внутренний сюжет, смысл подтекста, близкий и понятный лично играющему музыканту. И все же — что такое сыграть музыкальное произведение? Играть музыку — знать, что она не жизнь, но не показывать виду?

Из всех игровых сил стараться играть, делая из пьесы жизнь. Один из ее сюжетов. Поверить, что пьеса — жизнь, убедить себя, что она — жизнь, почувствовать ее как жизнь и, наконец, — прожить ее, то есть сделать принятие в ней жизни необратимым. Верить в это (без веры музыкант не больше чем профессионал) настолько сильно, чтобы слушатели также поверили вместе с ним.

А исполнение музыки случайно ли называется игрой?

Игра специфична в исполнении музыки. Она необходима и в сочинении, как характеристика процесса. Но музыкальное мышление не совпадает с процессом, с тем, что называется разворачиванием, где есть начало, течение, конец. И в тех моментах, где не совпадает, оно есть игровое мышление.

Игра часто определяется как непродуктивная деятельность. Но в искусстве игра, сохраняя свои характеристики, перестает быть непродуктивной деятельностью. Можно дать этому только одно объяснение из многих возможных. Продуктивность и творчество — синонимы.

В центре творчества стоит принцип новизны. Продуктивность музыкальной игры заключается в создании новой эмоциональной периферии центрального музыкального образа. Иначе говоря, при определенной стабильности ядра эмоционального образа периферия его подвижна. Это есть факт художественной и исторической жизни музыкального произведения. И он реализуется игрой как неделовым, «несерьезным», неглавным фактором процесса.

Высказывание Шиллера о том, что человек — тогда человек, когда играет, стало хрестоматийным, и оно глубоко верно. Собственно человеческое, трансцендентальное (преодолевающее наличную ситуацию), не сводимое к жизненным потребностям и постоянным правилам, и есть игровое. На том уровне, где есть устойчивые, постоянно действующие закономерности и правила, музыкальное исполнительство не отличается от других видов человеческой деятельности, разве что — спецификой, как отличается шофер от пекаря. И это норма. Преимущество

ства в человеческом освоении мира здесь, в этой плоскости, быть не может. Музыкант, работающий в системе правил, как бы трудны и высокоорганизованы они ни были, — это еще не художник, и его работа — не игра в самом высоком смысле.

Музыкальная игра есть игра, правила которой всякий раз обнаруживаются в процессе прочитывания нотного текста как художественного произведения. Они, эти правила, не могут быть заранее окончательно срежиссированы во всей полноте, но только в некотором ядре — смысловом и эмоциональном. Вся же живая периферия, то есть изменяемая часть и смыслового и эмоционального ядра звучащей музыки создается в процессе игры.

Значит, игру характеризует процесс, а не результат? Не включенный в сферу мотивации, он, получается, вовсе отсутствует? Почему же исполнение музыки не может быть результатом? Ведь продуктивный, творческий момент в нем ярко выражен, — хотя бы тогда, когда исполнитель находит новый подход к игре — соединяет старую музыку с современными комплексами эмоций...

Если размышлять относительно строго, то исполнительство не результативно. Именно игра, то есть отсутствие результата, и дает эффект художественного события.

Исполнительство не имеет своего продукта — текста, хотя и выстраивает искусство прочтения по тексту. Этого положения не меняет звукозапись, фиксирующая вариант прочтения. Запись музыки — не результат, а вернувшийся процесс. Его можно считать результатом в вещном, обыденном смысле.

Включение в музыкальную игру неизвестных правил (со стороны эмоционального прочтения и соотношения глубин символа) интригует публику (особенно людей, знающих язык и традиции — «музыкальный народ»).

Интрига и напряжение, подобные спортивному зрелищу, когда не ясно, чья игра «игрее», выше и тоньше, — составляет важную, но не главную основу музыкальной игры как эстрадной игры. Качество коллективного переживания, возбуждаемое игрой, есть возбуждение обычными приемами, но в новом порядке. Владимир Горовиц говорил, что один слушатель не понимает музыки, второй не понимает, но когда они собираются вместе и слушают — они все понимают музыку.

Всем известны и, в сущности, не однажды пережиты практически все эстетические эмоции. Они — в опыте любого более или менее иску-

шенного слушате-
кого, играющего
нии), и потому
хорошо извест

Но даже это
— суть игры музы-
мой главной че-

Итак, в му-
хорошо извест
новом порядке
женности. В л

это так, поско

Следовател

пытности на дл

сказыванием с

зы сыграны э

здесь нет внут

лодии) фразы

нюансы проти

рактера. Какое

ственное? И к

вучее, спокой

глубине испол

поставленных

Творчест

ние процессо

том на основ

Ни одно о

конодательн

это — не тво

для творчест

ности, в испо

цессом, кото

ничивается.

1) в том и

способ, прав

2) возде

шенного слушателя. Но порядок и принципы их соединения у творческого, играющего артиста всегда разные (даже в известном произведении), и потому творческая игра — это **новое и необытовое сочетание хорошо известных эмоций**.

Но даже этого мало. Не только «лучшие чувства в лучшем порядке» — суть игры музыкальной. Но, и это недоказуемо, ее суть — в касании самой главной человеческой правды, тайны.

Итак, в музыке эстетические эмоции более нейтральны, пока хорошо известны нашей чувственной сфере, пока не соединяются в новом порядке и последовательности вверх, вглубь и по силе выраженности. В личности, в сиюминутной судьбе музыканта едва ли это так, поскольку дело не только в настроениях...

Следовательно, одна эмоция, одно настроение, проводимое по неопытности на длительном протяжении, не заражают эмоциональным высказыванием слушателя, потому что лишены диалогичности? Когда фразы сыграны эмоционально одинаково или не отличаясь значимо, то здесь нет внутреннего диалога. Несмотря на то, что по интонации (мелодии) фразы диалогичны (например, начало Симфонии № 41 Моцарта), нюансы противопоставления ничего не сделают, если они не имеют характера. Какое *forte*? Сильное, могучее, насыщенное или гордое, торжественное? И какое *piano* ему противопоставлено — робкое, нежное, певучее, спокойное? А каково их сочетание на смысловой, личностной глубине исполнителя, выявляющего эти характеры? А тембры противопоставленных оркестровых групп — это разве не игра характеров?

Творчество направлено на результат. Игра — на удовлетворение процессом. Творческая игра — соединение процесса с результатом на основе нового способа. Возможно ли это в исполнении?

Ни одно определение творчества не является окончательным и законодательным в том смысле, что если не выполняются его условия, то это — не творчество. Результативность усилия наиболее специфична для творчества в области техники. В музыкальном творчестве и, в частности, в исполнении, мы чаще всего имеем дело с творческим процессом, который, однако, процессуальными характеристиками не ограничивается. Черты самого творческого процесса следующие:

- 1) в том или ином виде создание новизны (в нашем случае — новый способ, правило игры);
- 2) воздействие на деятельность личности музыканта;

3) продуктивная работа интуиции (то есть достижение многих выразительных моментов, минуя рассудочную логику);

4) наличие так называемой антиципации — постоянное знание о завершенности формы (например, даже в начале пьесы музыкант знает, предчувствует финальные пространственно-временные отношения в некотором «настроенческом виде»).

Так или иначе, творчество и игра соотносятся как равные, во многом заменяющие друг друга явления. Но, как творчество без игры не объяснит всю полноту музыкального явления, так и игра без творчества, очевидно, не сможет представить художественно целостный процесс. Когда в исполнении музыки на любом его этапе снимается игра, возникает неоправданная серьезность, излишняя деловитость. Тогда исполнение музыки стараются представить как некий продукт труда, как дело, направленное на результат. Эта цель неверна. Другое дело, если цель — поиграть. Но если игра невесела — печальная игра. Танцы смерти в конце концов есть тоже игра (на испанский манер — игра со смертью).

Значит, музыкальная игра не предполагает жизненно важные, деловые и серьезные цели? И музыку невозможно превратить в «предмет первой жизненной необходимости»?

Игра потому игра, что цель не довлеет как реальная или материальная необходимость. Цель — художественное совершенство. Эта цель очень велика, близка и далека одновременно. Она предполагается, усматривается и не давит на артиста с необходимостью нормы выработки на единицу времени. И артист, работая много часов, все-таки свободен (если знает толк в *игре*). Цель, о которой мы говорим, очень важна, но не она источник наслаждения, удовольствия, высокой радости, а сам процесс игры.

По «предметам первой жизненной необходимости», без которых невозможна физическая жизнь, рождаются все живые существа. Человек, благодаря своей изобретательности и развитию потребностей, далеко ушедших от первой жизненной необходимости, увеличивший себя до бесконечности, выделяется в природе пониманием бессмертности духа. И для подлинно человеческой сущности духовные продукты жизненно необходимы. Игра в художественной деятельности (в нашем случае — в исполнении музыки) есть реальное проявление духовности.

И если вы живете как художник, как настоящий творческий, свободный человек, то эта необходимость неизбежно возникнет.

Эти уходы
мастерства
невной рабо

В игре
вие, а не ож
разом игра
нужно, а мо
нения цели.
от совершае
альности не
самого шаг
Без поступк

Итак, му
надо подчер
полагающе
вполне твор
творчеством

Даже с
щий спорт
процессом
болельщик

Связан
ки? Такой
кусттва, к
совершае

Психол
тром подх
человек г
произведе
не обязат
стижение

Имеет
кой форм
Взрос
тоже важ
прекрасн
ных, но м

Эти уходящие в небо цели привлекательны, но ведь слагаемые мастерства музыканта ближе и проще. Они формируются в повседневной работе, в классе. Какова роль игры там, на репетиции?

В игре целеполаганию подвержен сам процесс, движение, действие, а не ожидание фиксированного результата. Понимаемая таким образом игра должна присутствовать и на уроке, на репетиции. Здесь не нужно, а может быть, и нельзя ждать полной определенности и выполнения цели. Но играть, то есть получать удовлетворение, удовольствие от совершаемого дела, безусловно, надо. Репетиция или урок по специальности не фиксируют результат развития и не представляют собою самого шага развития, поскольку нет актуализации, **нет поступка**. Без поступка нет акта развития, шага вперед.

Итак, музыкальная игра как игра возможна и на репетиции. Но еще раз надо подчеркнуть, что отсутствие материальной конкретной цели — основополагающее положение для игры. Именно по этому показателю игра — не вполне творчество и не вполне деятельность. Игра как бы поднята и над творчеством, и над деятельностью, когда они направлены на результат.

Даже спортивная игра имеет цель достаточно размытую, и настоящий спортсмен должен наслаждаться не целью, а игрой как таковой, процессом. Результат обычно весьма привлекателен, но настоящие болельщики наслаждаются именно игрой, а не только результатом...

Связана ли игра с психологическим аспектом постижения музыки? Такой вопрос возникает в связи с тем, что психологизация искусства, в частности музыки, представляется вещью реальной и совершаемой на наших глазах...

Психологический аспект проблемы достаточно ясен. Попросту — центром подхода является человек, личность. Какова личность в музыке, как человек постигает музыку, чем для человека предстает музыкальное произведение? Когда мы говорим «музыкальная игра», то имеем в виду не обязательность, не серьезность, но искусство как человеческое постижение себя в среде обитания под названием «музыка».

Имеет ли исходное значение склонность к игре, тяга именно к такой форме активности, и как зависит игра от увлечения, от страсти?

Взрослый человек не может играть без любви и увлечения. И это — тоже важное отличие игры от многих видов деятельности, которые прекрасно существуют на основании долга, обязанности и прочих важных, но малосвободных черт нашей жизни.

Игра не будет по-настоящему игрой, если в нее не погрузиться целиком, всем существом. В момент игры и взрослый человек верит: все, что в игре происходит, — нечто **настоящее**, а не модель какой-то серьезной деятельности, не забава.

Вера в серьезность — вот одно из свойств музыкальной игры. Серьезность намерений артиста: он решается, не жалея себя, проникнуть в нематериальный мир. Если он слишком нетерпелив и хочет осязать результат, и если его желание чрезмерно волевое, может произойти катастрофа — заболевание, с опасностью надолго остаться в вымышленном мире...

Не подлинна ли игра?

Подлинность в музыкальной игре недоказуема. Она или есть, или ее нет. Дух подлинности ставит артиста вне критики как осуждения за несовершенство. Художнику, играющему в музыкальную игру, нет необходимости в критическом (или педагогическом) анализе. Никто из критиков не поднимется на такую высоту, ибо они не играют, а анализируют, расчленяют, объясняют и сопоставляют. В законченной музыкальной игре **царит целое**, стремящееся к совершенству, и потому детали, вырванные из целой игры, нам ничего не скажут.

Лучшим откликом на игру была бы игра. «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» могла бы быть рецензией на Пятнадцатую симфонию Шостаковича.

При целостности игры, при ее значении как духовно важного единства все-таки остается неясным другой процесс — процесс созревания этого целого, не процесс игры, а история становления музыканта, так сказать, его игровой генезис. Это совершается опять-таки не в блеске рампы, а в труде, на репетициях...

Мы уже говорили, что репетиция направлена на процесс, то есть на работу... в игре. Как творческий процесс, репетиция связана с превращением и музыкального произведения, и способов общения, и прогнозируемых средств в материал творчества, в некую снижающую свое упорство массу, из которой лепится концепция, интерпретация.

Материалом творчества все эти разнородные явления становятся благодаря универсальному элементу — эстетической эмоции. А вступают они во взаимодействие благодаря универсальному процессу — игре.

Близкая цель, как цель рабочая, техническая, ни на какой репетиции в полной мере не выполняема.

Бескорыст
стей порождает
лость. Она
В смысле
приниматься к
факт свобо
бытка сил и во
терпретации, —
игровой проце
К игре на р
нять смысл в
тельные эмоци
общения с муз
Возникнов
уроке, на реп
ющий способ
эмоциональн
дения с субт
полнителя.
Но вот с
нельзя обвин
ния музыки.
пятствиях
нет другого
нет гарант
Артур Ру
устаю через
Созреван
и это естест
том, что здес
крыта до ко
мым. Здесь в
зыканта, и е
Контакт
рождает ху
созревания
" Советская м
" Музыкаль

Бескорыстный подход к репетиции со стороны мотивов и потребностей порождает подлинность отношений и синтезирует личностную целостность. Она и ведет к художественным открытиям.

В смысле творческого и личностного роста репетиция должна восприниматься как болезнь и лечение в одном процессе.

Факт свободной работы — лечения, так или иначе касающегося избытка сил и возможностей, пусть даже по поводу частичных задач в интерпретации, — говорит о том, что репетиция (работа в классе) — тоже игровой процесс.

К игре на репетиции можно отнести и бескорыстное стремление понять смысл в начале музицирования, и потребность пережить положительные эмоции. Не делать черную работу, а получать удовольствие от общения с музыкой в стремлении к полноте выражения — это игра.

Возникновение незапланированных субъективных открытий на уроке, на репетиции — еще один признак игры. «Работает» порождающий способ, возникают новые смыслы в результате соединения эмоциональных целей — авторского эмоционального кода произведения с субъективной эмоциональной программой музыканта-исполнителя.

Но вот два высказывания выдающихся музыкантов, которых нельзя обвинить ни в каких грехах против высокого предназначения музыки. Святослав Рихтер о некоторых технологических препятствиях в игре: «Какая притупляющая работа механическая. И нет другого выхода. Надо играть это место полчаса. И все равно нет гарантии. Всю жизнь льешь воду в решето»¹¹.

Артур Рубинштейн: «Музицировать я могу хоть целый день, но устаю через час после серьезного разучивания музыки»¹².

Созревание интерпретации происходит в среде игры, во время игры, и это естественный процесс. И естественность состоит прежде всего в том, что здесь музыкант прикасается к тайне. Тайна не может быть раскрыта до конца. Но она делает контакт музыканта с ней непредсказуемым. Здесь важно учесть много свойств и условий: и жизненный опыт музыканта, и его генетический опыт, и его контакт с произведением, и т. п.

Контакт двух неисчерпаемых явлений — музыки и человека — порождает художественно-творческую тайну — время, необходимое для созревания совместного детища — интерпретации.

¹¹ Советская музыка. 1987. № 4. С. 115.

¹² Музыкальная жизнь. 1987. № 10. С. 37.

Игра, в которую играет музыкант, создающий материал творчества, так или иначе, через естественное появление новых смыслов в процессе самой игры, приведет к возможному — этапу освоения и созревания. Когда же музыканту нужно срочно, не считаясь с законами тайны, выучить пьесу, тогда и возникает усталость, как расплата за попрание правил игры. Мы перестали играть, а начали работать, и пришли усталость и разочарование: «всю жизнь льешь воду в решето»...

Художнический потенциал музыканта Реальное творчество

Можно ли сказать, что обычное рабочее и, стало быть, нормально профессиональное состояние музыканта-исполнителя — нетворческое?

У музыканта всегда есть поддержка — готовое музыкальное произведение, без которого он — ничто. Всегда можно оправдаться работой, ремеслом, профессионализмом, обязанностями перед композитором, перед музыкой в грамотном, добротном, правильном понимании ее. Композитора-автора, а на службе в музыкальном заведении — учебную часть и почти всякого педагога это устроит. Не устроит только развитую публику, музыкальную критику, историю музыкального художественного исполнения и самого музыканта, если он не автоматически называет себя творческим человеком, или, еще дерзновеннее, — художником...

А в чем, собственно, состоит презумпция творчества? Ведь музыкант и педагог должны считаться «невиновными», то есть творческими, людьми, пока их «нетворчество» не доказано...

Сложность (или удобство!) музыкального исполнения как творчества состоит в том, что сам факт творческого или нетворческого исполнения — не вполне **устоявшееся явление**.

Даже недаровитый композитор не может быть, по положению, нетворческим в своей работе, ибо то, что он создает, пусть и не имеет социальной ценности, тем не менее — «новообразование» в фонде музыкальной культуры. Он создал произведение, которого еще не было в природе, и потому факт его создания требует нового способа отношения между звуками, то есть творческого участия...

Исполнитель же зачастую нацелен на обычную, обыденную работу. Порою эта работа настолько сложна, что сама сложность выдается за

творчество. Еще
дов человеческ
Но творческ
творчество, хот
большое уваже
Если добав
играть нельзя
чувства), тог
творчестве?
Конечно, в
ный потенциал
времени, объе
прежде всего
всему этому, н
ситуацию испо
быть по силам
Получаетс
го и успешно
...и научить
— профессион
прочувствован
Итак, всяк
творчества мо
В чем же
обозначить е
стве, что са
ясности в э
расширении
Действие
ми художник
следователи
Во-первы
разом худож
поиска еще д
это называет
Далее — и
доказательст

творчество. Еще бы! Исполнение музыки — один из самых сложных видов человеческой деятельности.

Но творческое — не синоним сложного. И сложность не определяет творчество, хотя за сложность можно спрятаться и вызвать к себе большое уважение.

Если добавить, что, по сути, внеэмоционально практически играть нельзя (любая музыка обязательно вызовет некую меру чувства), тогда что же мы предъявим в качестве обвинения в не-творчестве?

Конечно, в музыке прежде всего закодирован некий эмоциональный потенциал. Эмоциональные стороны отношений звуков по высоте, времени, объему, глубине. В этом смысле воссоздание интонаций есть прежде всего их оживление, как бы «фотосинтез». Имея отношение ко всему этому, наверное, достаточно легко создать «квазитворческую» ситуацию исполнения музыки, которая в скором будущем вполне может быть по силам совершенной компьютерной программе.

Получается, что нетворческому исполнению музыки можно долго и успешно учиться...

...и научиться, и стать специалистом по фортепиано, по виолончели — профессионалом, который иногда даже может удивить слушателя прочувствованным исполнением...

Итак, всякое концертное исполнение ныне опасно — тем, что факт творчества может и не состояться...

В чем же все-таки это творчество проявляется? Надо как-то обозначить его область. Существует много литературы о творчестве, что само по себе, кажется, говорит не об увеличивающейся ясности в этом вопросе и творческом обогащении художника, а о расширении исследований за счет самого живого творчества...

Действительно, о творчестве написано много научных работ. И сами художники теперь интересуются тайнами своей музыки. Многие исследователи сходятся на таких особенностях творчества:

Во-первых, возникает особое **предчувствие** знания. Каким-то образом художнику известно о конечном результате своего творческого поиска еще до того, как он создаст нечто завершенное. В психологии это называется антиципацией.

Далее — **интуитивное** постижение. Оно обычно совершается, минуя доказательства, цепь логических рассуждений. Интуиция — предмыслие,

предчувствие. Она опережает, обгоняет саму мысль художника. Нередко интуиция рождает в человеке уверенность в правильном решении, когда никаких четких аргументов, доказывающих эту правильность, нет. Невозможно стать творческим музыкантом и педагогом без развитой интуиции.

Для творчества неотъемлемо **вдохновение** — охват всей личности особым состоянием, чувством высокой интенсивности.

Говорят еще о том, что гении более, чем художники средней руки, склонны к существенной правке своих сочинений.

Конечно, весь этот перечень можно пополнить еще многими чертами. Но важно одно — все эти замечательные свойства подходят и к музыканту, и к педагогу, и могут характеризовать их творчество...

...как, впрочем, все это подходит к... работе любого более или менее способного человека любой профессии. И потому надо описать, как «работают» антиципация, вдохновение и интуиция именно в сфере музыкального творчества. Но это не снимает и еще одной задачи — выделить то свойство личности, которое ближе всего к самому смыслу музыкально-педагогической одаренности.

Думается, что такой основной способностью педагога (связанной, конечно, со многими специальными качествами) является ансамбль его данных, позволяющий **создать подлинно творческую ситуацию на уроке.**

Творческая атмосфера урока предусматривает невозможность пустотелого ремесленничества, господства технологизма. Творческая сила педагога здесь сказывается в особенных, необычных, необыденных вещах. Например, выявлении у ученика таких возможностей, которые не обнаруживаются при самостоятельной работе.

Творческая ситуация на уроке связана и с ясностью сверхзадачи, которая постоянно находится в зоне внимания педагога. Она даже может не формулироваться «вслух», но в ее необходимости и наличии никто не должен сомневаться.

Творческая ситуация на уроке сопряжена и с нравственностью. У творческого педагога и ученик совестливо относится к музыке вообще и к постигаемому произведению в частности. Педагог косвенно дает знать ученику, что художественное произведение **нельзя использовать только как дидактическое пособие.** То есть педагог как человек чести не изменяет высокому служению **музыке** (как бы высокопарно это ни звучало — «красивых слов не будем опасаться», — сказал

поэт). Нравств
к сожалению.

Выше мы
не. Сейчас на
штрихами. В
радоксально
во всякой раб
дуктивного
просто проб

Да, не вся
ство, а только
зультат, заме
Альберт Эйн
взгляда на ве
вежда, котор

Так вот:

гогике, в спе
Считается
дожником, ес
рожденного х
ми своих слу

Но объяс
чем же можн
альности, но
вестных при
питания и р

Главное —
игновения. О

Новизна —
стоянии. За т
ствовать эти

как с ним сег
В основно
вых способах

поэт). Нравственность упростить нельзя, можно только упразднить, что к сожалению, и случалось иногда...

Парадоксальность в педагогике

Выше мы говорили о центральном моменте творчества — новизне. Сейчас надо дополнить картину тонкими, редко вспоминаемыми штрихами. Вот пушкинская фраза: «И гений — парадоксов друг». Парадоксальность, как и новизна, может иметь право на жизнь и место во всякой работе, называемой творчеством, и отличать ее от репродуктивного действия. В противном случае «творчество» — это просто пробалтывание — общие разговоры о музыке.

Да, не всякое активное, заинтересованное отношение есть творчество, а только такое, которое в каждом своем акте имеет значимый результат, замешенный, кроме всего прочего, на новизне и парадоксе. Альберт Эйнштейн был человеком непредвзятого, парадоксального взгляда на вещи: «Все знают, что это невозможно. Но вот приходит невежда, которому это не известно, он-то и делает открытие».

Так вот: что невозможно в музыкальной индивидуальной педагогике, в специальном классе?

Считается невозможным обучить творчеству, сделать музыканта художником, если он не родился таковым. Зато вполне возможно из прирожденного художника сделать виртуоза, оставляющего равнодушными своих слушателей; в этом у нас имеются достижения...

Но объясним новизну и парадоксальность без парадоксов... В чем же можно увидеть новизну на обычном уроке в классе по специальности, новизну действительную, значимо отличающуюся от известных приемов, задевающих самые существенные моменты воспитания и развития ученика?

Главное — создать творческую ситуацию на уроке. Сразу, с первого мгновения. Открывается дверь, и входит он... долгожданный ученик...

Новизна — понять, что ученик принципиально тот же, но в новом состоянии. За три дня, пока вы его не видели, он изменился. Надо почувствовать эти изменения, увидеть и принять мгновенное решение о том, как с ним сегодня работать.

В основном новизна на уроках по специальности проявляется в новых способах общения со «старым» учеником или в новых вариантах

известных способов, так, чтобы они составляли совершенно новые комбинации и воздействия, в новых ответах на старые проблемы ученика. Нельзя в ответ на неполучившийся фрагмент в исполняемой им пьесе реагировать так, как вчера, на предыдущем уроке. Раскачать его сознание, вырвать из колеи (даже образной) — вот что нужно. И, понятно, нужен новый способ. Вплоть до «грехов» перед высокой музыкой: играть пьесу или фрагмент в разных тональностях, в другом, не в авторском характере, в противоположном темпе, меняя ритм. А почему нет? В классе все можно... если позволяют уровень педагога, его мастерство и вкус.

Новизна в творческой работе педагога в классе — в новых эмоциональных программах, которые он предчувствует в ученической концепции. Парадоксально, но ученик в классе талантливого педагога движется своим путем, не зная, что это — *его путь*, и смутно предчувствуя холодок радости, — как здорово может потом получиться. Это — творчество педагога. Он с первого обращения ученика к пьесе понял, что может ученик сделать в этой пьесе и что он сможет создать в ее завершающей стадии — к чему сможет прийти «в конце скитаний по образным полям». Педагог предчувствует весь эмоциональный результат, на каком-то уровне удерживает его и... внушает ученику его же будущую концепцию. Творческий **педагог представляет собою будущее ученика** — и в конкретной, готовящейся к данному выступлению пьесе, и, так сказать, генерально — в масштабе семилетнего роста ученика в школе или пятилетнего в консерватории.

А парадоксальность окончательно положительна?

Негативные аспекты парадоксальности в музыкально-педагогической работе: и мягкие и жесткие подходы к ученику могут быть... авторитарными. Парадокс. Педагог с лучшими намерениями собирает всех учеников в классе и просит одного из них играть. Но с какой целью? — «Чтобы учились все», — ответите вы. Педагог — добрый человек. Никогда не кричит и хорошо относится к своим ученикам... Итак, один играет, остальные внимают и обсуждают, что-то поняв для себя. Педагог их слушает остро, понимающе; правда, снисходительно улыбаясь. И финал: «Ну вот что, — говорит он. — Все, что вы пытались здесь сделать, это ерунда... Играть нужно так...» Садится и сам показывает, что есть Бетховен.

Парадокс в том, что авторитарность, как желание своими действиями вытеснить содержание сознания ученика, подавить его при **действительном равнодушии** к мнению ученика, — все это проявляется в демократической (по виду) форме.

Положитель
спасать учени
дением; поня
музыкального
На препятстви
противления!

Чем больш
щийся у него
если все поня
с внушением.

Если вы не
и он не скоро
которые пред
циональных и
вещи не соед
один и тот же

Ученик пр
зыкой. Это — з
чие должно н
ученика с пед
эмпатия и да

Парадокс
ке пьесе план
где он (педаг
и не ошибся в
иллюстрирует

Как твор
творческую
фика или зак

Выдающи
вдохновенно

сильное и ст

Выдающи
неяркое про

вызвать нас
Выдающи
может из люб

Положительные аспекты парадоксальности в работе педагога: не спасать ученика от трудностей, испытываемых им в борьбе с произведением; понять, что путь ученика, его движение по этапам освоения музыкального произведения должны быть **всегда неблагоприятными**. На препятствиях учимся. Для художника важен путь наибольшего сопротивления!

Чем больше хочется показать ученику, как надо играть не получающийся у него фрагмент, тем меньше надо показывать. Часто бывает так: если все понял педагог, то непременно поймет и ученик. Без показа, но с внушением.

Если вы не верите в ученика, в его «движение» по данной пьесе, то и он не скоро поверит в себя. Он будет «дублировать» все те ошибки, которые предполагает педагог. Здесь парадоксально соединение эмоциональных и смысловых полей различных людей. Это же, казалось бы, вещи не соединимые. Например, нельзя вдвоем синхронно смотреть один и тот же сон.

Ученик принципиально неблагоприятен в своих отношениях с музыкой. Это — закон роста. Парадокс, однако, в том, что это неблагоприятие должно наложиться на принципиальное благополучие отношений ученика с педагогом в личном плане. Хорошее отношение, сочувствие, эмпатия и даже любовь обязательные условия развития.

Парадокс и в том, что многие ошибки ученика в исполняемой на уроке пьесе планирует педагог. Он предпочтет, чтобы ученик ошибся там, где он (педагог) с честью может все исправить. Случается, ученик еще и не ошибся в том или ином удобном для назидания месте, а педагог уже иллюстрирует то, в чем уверен, и где чувствует себя в безопасности...

Как творчество музыканта-педагога вообще вписывается в творческую музыкальную картину? Есть ли какая-то особая специфика или законы одни и те же, но преломленные с учетом ситуации?

Выдающийся композитор тот, чье произведение, несмотря на не вдохновенное исполнение, волнует искушенную публику, вызывает сильное и стойкое переживание.

Выдающийся (творческий) исполнитель тот, который, несмотря на неяркое произведение, может силой своего подключения и участия вызвать насыщенные и глубокие переживания у слушателей.

Выдающийся в творческом отношении педагог-музыкант тот, кто может из любого желающего заниматься у него ученика сделать разви-

вающегося, движущегося к высоким музыкальным идеалам художника. Воспитать мастера, который, исполняя даже простое, маленькое произведение, может проявить большую силу переживания «всей музыки» и вызвать нужный отклик у слушателя.

Духовность и вдохновение

В центре художнического потенциала музыканта (и это, видимо, неоспоримо) — духовность. Как особый опыт, духовность удерживает музыканта на высоте, поднимает его над рутинной обыденной жизни, уберегает от переноса всего несущественного в собственный опыт работы в искусстве?

Да, консерватория — не институт атеизма. Последний не поможет воспитанию музыканта, потому что занимается отрицательными сторонами идеологии. Музыкальное же, художественное воспитание занимается положительными сторонами духовности.

Цель здесь — не столько смягчение нравов (что само по себе очень важно!), но сообщение людям в особой форме логики всей правды о человеке, о его высоком (не обыденном) происхождении и предназначении.

Духовное развитие музыканта — это связь практически художественного выражения с его невидимыми и нерациональными причинами. Духовность как субъективный опыт очень неопределенна. Это причина, направленная свыше. Нет основы как корневого и материального понятия, а есть путеводные нити, тянущиеся ввысь. Человек, привыкший к основательности и наглядности каждого своего поступка, здесь словно теряется, ибо его призывают к тонкому реагированию, к действию, не имеющему известного правила.

Есть некая невидимая вертикаль. И не только вертикаль культуры, о которой мы уже говорили, а вертикаль как уходящий в невидимую высоту человеческий путь, и музыкант его касается со своей, музыкальной стороны. Он — участник всечеловеческого движения, одновременно имеющий личное отношение к этому пути...

Конечно, духовное не обладает такими конкретными чертами, которые можно было бы показать на примерах и объяснить предельно доступно. Однако, как понятнее сказать о цельности духа?

Вы научились очень лично относиться к своим близким — к матери, отцу. У вас есть опыт подлинной бескорыстной любви и к другим людям,

особенно вам дорогим. Все это есть несомненно *личное отношение*, исключительно ваше. Так вот, реальность духа — это личное отношение (лично ваше отношение) к Богу, ко Вселенной с ее непонятностью и неохватностью, к Космосу, к бесконечности — к абстрактным вещам, да-же к таким, которые не объять мыслью. И эта личная забота о Вселен-ной, о Бесконечности, о Логосе — и есть реальность духа. Когда вы ощу-щаете такую причастность, вы и есть духовное существо.

Человек очеловечивает и наделяет все вокруг человеческими чер-тами, чертами чела, лица. Здесь можно пока только тезисно наметить... Лицо не как физиономия, а как лик, личность подобия. Портрет в обла-ках — образ. Обращение к этому лицу. Родство с ним. Высший предел. Незримое и неслышное обращение на таком языке, который более все-го близок вам. Медитативность и сосредоточенность на лице — особая «техника» исполнения. Интимная техника. Никто не догадывается о той продуктивной радости, которая окутывает внутренний мир музыканта во время игры — Высокой игры. «Радуйтесь!» — говорил Пророк. То есть — играйте! Радование, подъем настроения, веселение — это и есть игра.

Настоящее развитие музыканта можно заметить в его все большей одухотворенности. Гениальность, когда она вполне выявлена и соеди-нена с мастерством, — это концентрированное духовное проявление ху-дожника. Слитны все действия. Преодолены интеллектуальные усилия, рассуждения в пределах поставленной задачи. В одну точку соединены возможности оценки, общения, интеллекта. Мудрость, как безошибоч-ное касание истины — всей истины, как знание высшего человеческого предназначения через музыку. Не бывает бездуховной мудрости (на ма-нер злого интеллекта), как не бывает злодея и святого в одном лице...

Духовность, видимо, есть та точка, куда стремится весь ху-дожнический опыт музыканта, занимающий в его творчестве осо-бое — центральное место. Очевидно, музыкант владеет личными способами и приемами, а также целостными установками, при по-мощи которых он поднимает музыкальное произведение на высоту эстетического значения. Важность именно художественной (то есть эстетически значимой) стороны исполнения переоценить не-возможно. Но входит ли реально в задачу музыкальной педагогики развитие такого опыта у музыканта-ученика?

Можно хорошо и складно играть на музыкальном инструменте и быть «специалистом», то есть профессиональным музыкантом. Но придать

силу выразительности знакомым музыкальным явлениям, выразительности, которая мгновенно переводила бы обычное в необычное и удивительное, которая как бы вдруг раскрывала нам особый смысл музыки (не через длительное и правильное изложение формы, а молниеносно, озаренно, пронизывая, как электричеством, смысл звуков) — такое может совершить только музыкант-художник, человек вдохновенный.

Следовательно, вдохновение и есть одна из форм проявления целостного художнического опыта музыканта?

Феномен вдохновения — особого состояния, охватывающего художника в момент непосредственного творчества, — зачастую относят к разряду «мистических» (понимаемых как отрицательное или то, чего быть не может). И в педагогике искусства от него либо вообще отказываются и отрешиваются (что можно найти у К. С. Станиславского, А. С. Голубкиной, П. М. Ершова), либо пытаются свести к несоответствующим «органическим» процессам. Так, известный советский поэт Николай Асеев в своей книжке «Разговор о поэзии», активно демистифицируя вдохновение в поэзии, апеллирует к «народной этимологии» этого слова. Он считает, что в этой этимологии «вдох», «вздых», «душа» — однозначны, все они составляют дыхание, а значит и жизнь. Иначе, вдохновение есть производное от вздоха, от дыхания, от жизненного процесса. Это его прямое значение. Переносное же образное значение прилагается к предметам или понятиям, одухотворяющим через придание им дыхания, — «душевный разговор», «вдохновенная речь».

Однако приводимая поэтом в качестве примера строка Пушкина иллюстрирует как раз обратное положение: «**свыше вдохновенный** раздался звучный глас Петра» (курсив мой. — В. Р.). «Вдохновенный свыше», то есть получивший силы необычного, необыденного порядка, Петр подает свой голос к началу сражения.

Очевидно, вдохновение не относится к обыденным явлениям, а возникает не только как результат большого труда, но и нового качества, — как новообразование нашего сознания.

Зависимость вдохновения от интенсивности выражения, проводимая Н. Асеевым, к сожалению, выглядит совсем неправдоподобно, а при переносе на специфику музыкального искусства вообще «не работает». «Не может быть громкого, но равнодушного произведения. Не может быть и воодушевления в сообщенном вполголоса»¹³, — говорит автор. В том-то и дело, что *может быть* и чаще всего *бывает*, например, в ин-

¹³ Асеев Н. И. Разговор о поэзии. М., 1962. С. 7.

интересующей нас области искусства — музыкальном исполнении. И если бы природа вдохновения заключалась именно в органических процессах, восходящих к дыханию, то исполнители на духовых инструментах («духовики») становились бы самыми вдохновенными художниками. Но это не так — и не способ извлечения звуков дает преимущества музыканту любой специальности, а те личные отношения с вертикалью, о которых уже упоминалось...

Очевидно, что вдохновение связано с духом, а не со вдохом и не со вздохом; оно связано с реальным актом одухотворения, вхождения музыканта в особое состояние.

Чем характерно вдохновение, взятое в реальной художественной практике?

Если мы рассмотрим вдохновение с его функциональной стороны, то первое, на что мы должны обратить внимание, — открывающаяся доступность внутреннего мира. Клетка открылась, и птица личности вылетела на волю, в стихию свободы. В сущности, вдохновение как процесс и представляет внутренний мир музыканта-художника как таковой. Внутренний мир художника не дается нам иначе, чем через какой-то момент духовного проявления (вдохновение, интуицию, искренность, любовь, медитативную сосредоточенность).

Вдохновение предполагает как бы открытость внутреннего мира, множественность его возможностей. Приведенное выше свидетельство Пушкина в стихотворении «Осень» — яркая иллюстрация множественности. Причем, здесь мы видим не только сообщение о «незримом рое гостей». В черновиках и вариантах есть перечисление всех этих гостей — кого именно воссоздало воображение Пушкина в момент вдохновения. Имеются также многие свидетельства и композиторов об избыточности материала в состоянии вдохновения. Об этом писали М. Глинка, И. Стравинский, А. Онеггер. Свидетельством этой особенности вдохновения, которая проявляется во множественности вариантов решения основной идеи, является и широко известная эскизная подготовка — и не только у художников-живописцев, но и у композиторов, например, сохранившаяся тетрадь эскизов Бетховена к его Третьей симфонии.

Можно ли считать, что такая особенность вдохновения — видение многих возможностей, заложенных в одном «куске» материала — есть скрытая, внутренняя переменная вдохновения? То есть так «работает» невидимый дух?

Можно считать, что избыточность возможностей, дающихся художнику в один момент времени, есть и внешняя сторона вдохновения, потому что она замечена окружающими и находит свое выражение. Другое дело, что происходит внутри. Так, оригинально мыслящий философ Мартин Бубер по этому поводу заметил: «Вот вечный источник искусства: человеку дается образ, желающий через него стать произведением. < ... > Жертва и риск заключаются в этом акте. Вот в чем состоит жертва: это **бесконечность возможностей** (курсив мой. — В. Р.), приносимых на алтарь образа. Все, что в этот момент проносится в поле зрения, должно быть исключено»¹⁴.

Когда вдохновение окрашивает высказываемую словами мысль, то оно нам дано как избыточная полифония мыслей. Видимо, каждый человек, которому случалось наблюдать за собой, может вспомнить такое состояние. В один момент времени существуют и высказываемая мысль, и многие ее варианты, относящиеся к дополнению, развитию, к иному ее направлению. Кроме того, каким-то образом представлен и момент происхождения, история высказываемой идеи. Мы смутно знаем, но не успеваем сказать, откуда взялась эта мысль. Для говорящего весь этот рой мыслей и чувств, видимой из которых является только одна нить произносимой мысли, существует внутри, и о его составе никто не знает ничего. Однако о существовании вдохновения, то есть необычайного плодотворного волнения, слушатель и зритель знают безошибочно — по тому особому подъему и захвату чувством необычной интенсивности и качества. Знают и сами художники. Микеланджело: «О Боже, не вдохновляй меня так сильно, потому что я разрываюсь на части от множества желаний. Мне хочется создать что-нибудь из этой скалы, из этого куска мрамора»¹⁵.

Испытывая вдохновение, музыкант представляет, что он побеждает в художественном сражении. Это победа над границами возможностей, над холодностью слушателей, ибо они перестают быть такими. Новые идеи — вдохновение — во время музыкальной игры появляются как новые эмоциональные программы (словно «эмоциональные» фильмы, насыщенные и яркие по самочувствию).

Обычно о вдохновении упоминается лишь вскользь, и авторы сразу переходят на продукты вдохновенной деятельности. Но, может быть, есть еще какие-то аспекты этой проблемы, помогаю-

¹⁴ Buber M. Werke. 1963. V. II. S. 63.

¹⁵ Цит по кн.: Чехов М. П. Литературное наследие. В 2-х т. М., 1986. Т. 2. С. 373.

щие более детально рассмотреть эту сторону художнического потенциала человека искусства?

В. Н. Непомнящий, авторитетный исследователь творчества Пушкина, писал о том, что сущность поэзии как вдохновенной, необыденной, не понимала не только «чернь», но и многие литераторы, требуя от поэта предельной ясности цели (по-нашему, — социального заказа) его стихов, которые должны быть полезны практически и «давать смелые уроки нравственности», как писал Пушкину Писарев. И Пушкин отверг прикладное значение поэзии, отверг такое понимание ее как пользы. Он оставил за собой право выбирать по вкусу и сердцу цели и порывы.

Вдохновение в музыкальном исполнении есть обнаружение образного эмоционального потенциала личности. То есть того, что больше исполняемой пьесы.

Вдохновение иногда пытаются связать с интеллектом музыканта. Связь эта не столь явная. Иной раз интеллект, аналитическое начало даже мешают непосредственному и естественному излиянию чувств. Вдохновение же, не устраняя полностью анализа, сильно обостряет все виды эмоционального проявления, особенно в момент выступления. Вдохновение проявляется и в том, что исполнитель ощущает себя музыкантом в большей степени, чем в обыденной жизни. Музыкант — это не принадлежность к профессии, связанной с исполнением музыки, не другие внешние признаки, такие, как годы учения музыке, знание музыкальной литературы и истории. Ощущение себя музыкантом — это нахождение в себе того особого человека, который пытается «стать музыкой». Вдохновение тем больше и тем сильнее, чем более явно ощущение музыканта в себе.

Но как это сложное и высокоразвитое проявление личности воспитывать, скажем, в рамках детской музыкальной педагогики?

Вдохновение должно обозначаться всякий раз, когда ребенок обращается к музыке. Педагог знает, что в состав вдохновения входят свобода и непринужденность, игра и избыток сил, проявляемые хотя бы в какой-то части художественного задания. Нужно навсегда исключить из сознания ученика какой бы то ни было прозаический, обыденный взгляд на музыку. Лучше не садиться за инструмент вовсе, чем думать о музыке как о тяжелой работе.

Но музыкант должен получить именно то вдохновение, которое облагородит его труд в музыке; вдохновение мечтателя музыканту не подходит. Как соотносится все-таки труд с вдохновением? Не имеется ли в виду тот аспект, который отмечен П. И. Чайковским: «вдохновение не любит посещать ленивых»?

В старинные времена, когда писцам приходилось писать рукой по многу часов в день, у них возникали на этой почве профессиональные заболевания рук. Но вот Лев Толстой, много раз перерабатывавший, а потому и переписывавший свой грандиозный роман «Война и мир», ничего подобного никогда не испытывал. Этот пример поясняет соотношение труда и вдохновения. У писцов работа ограничивалась, определялась технологией, самим процессом писания. Это была единственная задача и единственный результат их работы. Для писателя-художника процесс писания — тоже технический, но он не был ни целью, ни смыслом работы. Он лишь помогал выявить другое, гораздо более высокое содержание его деятельности. Здесь, на этой высоте, вдохновение равняет всех, кого коснется. В момент музыкального исполнения оно как бы уравнивает исполнителя с человечеством, с самым высоким в человеческих достижениях.

Но всякого ли касается вдохновение? Ведь таланты не равны. Гении и те мечутся в ожидании особого озарения. Можно ли, призывая к труду, обещать вдохновение как разрешение всех проблем? Иной ведь трудится, как вол, не ожидая вдохновения, и в конце концов соглашается на маленькие радости — на едва приоткрытую завесу тайны. И это — награда за всю жизнь...

Способный человек, может коснуться вдохновения только в результате долгого труда, и оно у него не частый гость. Талант, очевидно, начинает работать с момента вдохновения, но оно не постоянный фактор его жизнедеятельности. Гений же, похоже, постоянно освещен этим светом. Если сравнить его труд с трудом золотоискателя, то в ежедневных своих заботах он навсегда отказался от промывки тонн золотого песка. Он ходит и собирает самородки. Вот такой у него дар!

*В поте пишущий, в поте пашущий,
Нам известно иное рвение:
Легкий огонь над кудрями пляшущий, —
Дуновение — вдохновения!¹⁶*

¹⁶ Цветаева М. Сочинения в 2-х т. М., 1980. Т. I. С. 110.

Повторим — от труда не избавлен никто. Вдохновение не должно по-
пасть в пустой дом или на неподготовленную почву. Озарение, коснув-
шееся неподготовленного в профессиональном или каком-либо другом
отношении человека, может принести огорчение и даже вред. Оно, как
богатство, свалившееся на незрелого юношу, может подвергнуть его
большому искушению — пуститься во все тяжкие. Но деньги, не обеспе-
ченные трудом, слишком мстительны, и расплата неизбежна... **Ведь
вдохновение — попытка пробудить в людях память о самом вы-
соком, о тайне.** Пушкин в стихотворении «Пророк» закодировал эту
тайну: все творение мира было сделано ради человека! Во вдохновении
и другие поэты касались истины и были уверены в ней. Марина Цвета-
ева: «Я знаю правду! Все прежние правды прочь!»¹⁷

Интуиция в музыкальном исполнении

*Интуиция, как уже говорилось, есть предмыслие, предчувствие.
Как это понять и применить в музыкальном исполнительстве?*

Талантливый музыкант пред-знает, пред-чувствует мысль. Но что
имеется в виду под мыслью в музыкальной игре? — Логика чувств, то,
как разворачивается в больших глубинах художнического сознания
некая эмоциональная программа или даже панорама эмоций и настро-
ений. «Дневному» взгляду этого не дано, да и **не нужно думать** об
эмоции, нужно **ею вести** композиторскую мысль. И вот то, как эта эмо-
циональная программа разворачивается там, впереди, мы можем
«знать» интуитивно.

Вспомним, что Лист, по некоторым свидетельствам, читая с листа,
видел на двенадцать тактов вперед! Когда вы на концерте играете пье-
су, вам мало просто видеть. Вам надо предчувствовать обогащенную
семантику текста, а еще точнее — ту эмоциональную закономерность, по
которой музыка разворачивается. Условно говоря, музыкальная мысль
— это предчувствие эмоциональной программы. Это и есть прямая рабо-
та интуиции. Об интуиции нельзя говорить с определенностью положе-
ний военного устава. Ей надо верить. Верить этим смутным, неопреде-
ленным, тонким ощущениям, покалываниям, предчувствиям: «все еще
не то!... как-то иначе бы... нет, «голый» звук... нет, эта фраза забыла свое
родство с началом пьесы... она одета не так... опять не так, потому что
думаю о прошлом. Надо о будущем думать сразу, как и о прошлом...»

¹⁷ Цветаева М. Цит. изд., С. 49.

Интуиция минует цепь логических последовательностей, и мы сразу получаем решение? Так ли обстоят дела в музыкальной игре?

Во всяком сочинительстве, конечно, это есть. Пушкин говорил, что, сочиняя «Бориса», он многое подряд излагает, а когда нужно вдохновение, останавливается и ждет. Это он и об интуиции, минующей естественный разворот событий драмы. И здесь интуиция — как воплощение поэзии, которая равнодушна к самоочевидным вещам.

В талантливом музыкальном исполнении, в игре «решение» — это та эмоциональная и игровая «непредвиденность» для слушателей, которую предчувствует, освещая интуитивным светом, музыкант: он знает еще не прозвучавшую, будущую фразу именно с этой стороны, со стороны ее жизни... Кирилл Кондрашин, исполняя Пятую симфонию Бетховена, в финале вдруг неожиданно (и для музыкантов!) ярко выделил контрабасовый ответ — противосложение. Оно осветилось некоей особой краской. Это было непредвиденно, неожиданно, как солнце в сумерках. Интуиция, таким образом, имеет отношение к эффекту неожиданности и к будущему...

Что может сделать для развития интуиции ученика музыкант-педагог, если он работает с правильными намерениями?

Есть так называемые «наводки». Вот случай на уроке в фортепианном классе. У ученика сегодня не получается «Элегия» Рахманинова. Он не может понять, что эта музыка — воплощение русской неизбывной печали.

Педагог раздумчиво молчит. Возникает некое новое качество в обобщенном молчании. И вдруг он начинает читать стихи:

*Есть странная привязанность к земле
Нелюбящей, быть может, обреченной.
И ни родной язык, в молочной мгле
Играющий в купели возмущенной,
Не дорог мне. Ни детские черты
Давно прошедшей нищеты,
Премудрости необреченной.
И ни поля, где сеется тоска,
И где шумит несжатым хлебом
Свои сказания, бесчисленной песка,
Вина перед землей и небом.*

... О, не надейся, что тебя спасут.
Мы равнодушны и убоги.
Один святой полюбит Божий суд,
И хвалит казнь, к какой его везут,
И ветер на пустой дороге...¹⁸

ученик тоже молчит, может быть, пораженный. Что творится в его душе? — Смятение, удивление или безразличие по поводу «чуда» педагога? — Сейчас мы узнаем, ибо он начал играть. Он играл совсем по-другому. Он, можно сказать, играя на рояле, понял нечто из русской жизни; коснулся души Рахманинова или вдруг осознал свою общность с ним и с этой музыкой, с землей...

Было ли это воспитание интуиции?

Вполне возможно. В сущности, таким путем была расширена исходная образная ситуация, и интуиция как механизм первообраза могла проявиться. Был бы готов ученик...

Знак отношения к ученику

Можно ли с сочувствием отнестись к такому мнению, что одним из важнейших содержательных моментов диалогического общения в музыкальном классе является любовь к ученику со стороны педагога? Может быть, даже термин «любовь» не совсем уместен в методических целях? Или заменить его пока нечем?

Любовь — сложное, счастьеносное, а иногда и трагическое чувство, возвышающее или обесценивающее человека. Часто в реальном своем виде оно не проживается ни на работе, ни в быту — порою получается так, что любовь не нужна. Без нее обходятся на производстве, которое все больше становится безличным и вещным. И человек, как создатель и деятель производства, к своему ужасу, тоже порой становится вещью. Он позволяет себя использовать в качестве производительной силы, где состав этой силы — люди — могут лишь быть заменены функционально. Совершенно все равно, кто займет должность, лишь бы он работал хорошо и выполнял положенное — любовь тут ни при чем...

Любовь в вещных отношениях заменяется чувством порядочности, профессиональной честности, и этого достаточно, ибо любое нехудожественное дело легко существует без знака отношения к нему.

¹⁸ Седакова О. Стихи. М.: Гнозис. 1994. С. 198

В отношениях между мужчиной и женщиной — самый чистый вид: романтическая любовь. Она встречается в основном в отношениях до брака. И тем замечательна, что важнее всех остальных дел, которые могут возникнуть между этими людьми, все: и работа, и учеба, и культурные интересы, — все становится второстепенным. Но в браке возникает большое количество забот: финансовые, хозяйственные, квартирные, служебные и т. д. — и там быстро любовь уходит на второй, третий план, лишь окрашивая действия партнеров, а главным становится определенное дело — строительство семьи, воспитание детей, смена квартиры и прочее; количество этих забот так велико, что любовь уменьшается, превращаясь в скромную и малоприметную сущность, и часто только интеллектуальные воспоминания свидетельствуют, что именно она была всему причиной...

В отношениях между педагогом и учеником этот феномен имеет, должен иметь иной смысл, ибо в музыкальном классе есть нечто такое, что не может осуществляться без любви.

Почему же она не вытесняется из музыкального класса увеличением забот, обязанностей, чисто профессиональных проблем?

Педагог, не обладающий положительным знаком отношения к своему ученику, в конце концов встанет перед необходимостью признать, что он не знает, почему у него плохо играет ученик и что не получается в их отношениях...

А реально — какую пользу приносит любовь к ученику, во взаимоотношениях в индивидуальном музыкальном классе?

Прежде всего, любовь вносит в класс вдохновение. Занимаясь с учеником, педагог начинает испытывать подъем, как если бы он занимался со своим горячо любимым ребенком... И это, с одной стороны, говорит о том, что его работа — творческая, а с другой, что вдохновение связано с появлением больших и разнообразных возможностей музицирования для всех учеников. Появляются избыточные мысли о предмете — выбирай! Вдохновение, вызванное особым отношением, порождает импровизацию и в самом поведении участников педагогического действия.

Любовь к ученику, знак особого отношения, делает педагога безусловно творческим, то есть изобретательным: ему остро хочется решить проблему, которая стоит между ним, учеником и музыкой. Когда же такого знака отношения к ученику нет или он заменен любовью к музы-

кальному произведению, когда царит подчеркнуто деловое отношение, тогда ситуация на уроке становится весьма стандартной: корректность, деловая точность, технологическая результативность, соблюдение известных норм музицирования. Однако этот уровень не превышает специальный и профессиональный. Художник же начинается на более высоком витке отношений. И потому художественных проблем без любви и вдохновения не решить.

Сторонники работы, результативности — тоже не безразличные люди. Может быть, излишние сантименты, необходимые в детской музыкальной школе, совершенно не специфичны для училища с его подростковым синдромом и для консерватории, где студенты-музыканты вполне отдают себе отчет в том пути, который они выбрали... И причем здесь какой-то особый знак отношения?

Нет более необходимой и важной вещи для подростка, чем любовь. Не надо забывать, что подросток, как сказал Бернард Шоу, — это творческий человек, не умеющий творить. Это существо с разверстой душой. У него только-только окончательно созрели мозговые структуры. Он обладает неустойчивыми душевными реакциями на жизнь, у него нет адекватных взрослых принципов по отношению к действительности и другим людям, при том, что он уже владеет вполне взрослыми размерами одежды и внешне экзотическим видом. Подростковый музыкальный возраст — время неоправданных возбуждений, мешающих стабильному творчеству. Эмоциональная неустойчивость только и может погаситься особым отношением взрослого, его доверием. Это отношение рождает особую психологическую технику, отдаленно напоминающую искусственное дыхание или переливание крови.

Очень часто, когда ученик не имеет сильного характера, педагог своим бесстрастным «научным» подходом порождает атмосферу некоего функционального спокойствия, деловитости — все работают как бы правильно и даже эмоционально. Но этого мало. Не возникает опыта вдохновения, когда нет любви. Не видит ученик и примера трансцендирования, то есть выхода за пределы наличной ситуации, за пределы своих скромных возможностей.

Если педагог любит, то и прощает. Прощает не ошибки и невыученные уроки, а то личное несовершенство, тормозящее развитие, которое, не любя, можно вменить в вину ученику. Вдохновенный педагог

изобретателен и мгновенно может придумать, как выйти из проблемной или кризисной ситуации.

Не любить ученика — это с позиции педагогической этики, с высоты чести значит просто-напросто обкрадывать его...

Педагогическое воздействие на уроке проявляется не только в реальных наглядных указаниях, в технологическом руководстве и контроле. Это воздействие многомерно, и большая его часть — собственно воспитательная — происходит как бы невидимым путем. Продуктивное, творческое воздействие на ученика — помощь ему в том, что касается не только профессионализма, но и над- и сверхпрофессионализма, может быть только в условиях любви — когда педагог пристрастен (в положительном смысле) к ученику, заинтересован в нем, когда внимательно расспрашивает обо всех делах вокруг обучения, когда помнит все окружающие ученика имена, отношения, когда в моменты кризиса и больших личностных препятствий в ученической судьбе думает, в чем он (педагог) виноват, что он сделал не так...

Подлинное отношение больше и угнетающей опеки, и чувства, связанного с расчетом, — оно подразумевает добровольную свободу.

Без пристрастного положительного отношения, без любви к ученику педагогическое искусство теряет очень много. Когда набирают класс в театральный вуз, **заведомо зная, что сократят его**, то есть используют молодого творческого человека в вещной функции **для повышения престижа заведения искусства**, конторы по производству талантов, — тогда педагогическая система непродуктивна, безнравственна и даже преступна. Она оскорбительна по отношению к человеку, и никакие государственные валютные интересы (лауреаты и зарубежные гастроли) не могут оправдать ее. Человек используется для плана. Возникает соблазн в натаскивании на профессионализм больший, чем это заложено в природе профессионализма как такового (мы уже говорили о том, что он не решает художественных проблем, для которых специфичны особые душевные и духовные условия). Без любви — значит, преступно (но не подсудно в правовом плане).

Если художественный успех музыканта очевиден, то таким же образом нам должно быть доступно наблюдение за тем эффектом, который оказывает любовь. Ведь многое же существует в музыке без любви...

Да нет же! В философии это уже давно проработано. Любовь есть онтологическое доказательство существования человека! Если у вас

нет любви к ученику, то нет и этого ученика как такового. Нет музыканта, имеющего перспективу как художника; нет надежды на новую генерацию талантов, плодотворно преломляющих великую исполнительскую традицию; нет человека, способного гармонично ввести в давно созданные шедевры новые эмоциональные переживания, и тому подобное, — ничего этого нет и быть не может. Но есть антропологический человек с паспортными данными, обучающийся на специалиста по фортепиано или трубе.

В конце концов, если мы будем переносить реальные человеческие чувства на деятельность, на работу, пусть даже творческую, мы перепутаем музыку с жизнью, искусство с реальностью, образ с его причиной. Конечно, человек практически не живет без опыта любви. Даже последний преступник кого-то любит...

Но и звери любят своих детенышей. Так что же здесь специфически человеческого? Обыватель любит все свое, и в детях своих он любит как бы себя самого.

Собственно человеческая любовь начинается с некоторого бескорыстного отношения, независимо от кровного родства или семейной принадлежности.

Сущность любви — отдавать. Но не под напором обстоятельств, вынужденно и уступая силе, а добровольно, с радостью. В жизни педагога были такие моменты, когда он испытал удовлетворение от дара, подарка, сделанного им. Любящий человек-педагог как раз добровольно и бескорыстно настроен на отдачу. По сути дела, он жертвует многим, став педагогом и «приручив» ученика: своими концертными возможностями, своей волей, творчеством, авторством, временем (тем временем, когда он и дома не может не думать о проблемах учеников). Наверное, и многим другим, но это происходит добровольно.

И вот что важно. Отдавая, ты и получаешь. Ибо любовь, развиваясь в творческом человеке, развивает этого человека, делает его выше. Если перейти на другую точку отсчета, педагог, любящий своих учеников и при этом мастер своего дела, необычайно много получает от расширения своего человеческого пространства. В его пространство личности как раз и входят все эти результаты любви: опыт, позволяющий через знак отношения находить правильные, развивающие приемы музыкального роста учеников; сами ученики, взращенные на духовном отношении и потому разные и творчески интересные, что дает большое

удовлетворение педагогу; и, что, может быть, важнее всего, — наполненность жизни, убежденность, что по большому счету тебе повезло и ты живешь правильно...

Но что такое правильно? Это ли критерий в таком неспецифическом процессе?

Этим критерием пользовались в сходной ситуации умнейшие люди нашей цивилизации. Скажем, Аристотель на главный «человеческий вопрос» — в чем смысл жизни — отвечал: в том, чтобы поступать правильно.

Жесткого понимания таких тонких черт, критериев в педагогике нет. Но есть безусловные вещи, во всяком случае в педагогике искусства. И необходимость любви к ученику незамедлительно переносится на его отношение к произведению. Нелюбимый ученик как бы склоняется сделать нелюбимой музыку. А без заинтересованного отношения к произведению шансы на успех уменьшаются.

Какие еще черты необходимы для положительного отношения педагога к ученику в музыкально-педагогическом процессе?

Переживать проблемы ученика как свои собственные. Жертвовать своей спесью и стремиться к сотрудничеству, ибо та величина, на которую ученик слабее педагога как музыкант, заполняется «авансированием» отдачи ученику того, что у него только будет, что он отработает. И тем самым продвинуть его вперед на эту величину. Добровольное признание личности ученика педагогом и личности педагога — учеником. Ощущение ученика как ценности, попавшей в сферу ваших чувств.

А какую ценность ученик представляет для педагога?

Во-первых, ученик — тот человек, который может оценить и безоговорочно признать искусство педагога, его умение передавать всемирное богатство музыки, его авторитет музыканта и учителя. В этом смысле ученик играет ту же роль, какую играют для концертанта искушенные слушатели, поскольку педагог всегда будет нуждаться в какой-то доле признания.

Во-вторых, ученик — это человек, совершенно необходимый педагогу как субъект любви. Можно прожить нелюбимым. Жить нелюбящим бессмысленно и бесчеловечно.

В-третьих, ученик, любящий и вырастающий в художника, есть реализованный смысл жизни педагога, его сфера, его увеличенная духовная возможность, тот продолжающийся рост духа, к которому будут «подсоединены» и другие будущие музыканты, его ученики или учени-

ки его ученика
как сказано
Вообще
его жизни в
все силы, ко
личность... Л
осознание т
чески резул
Наследу
тиста? Не
Здесь о
цию о любви
но ведь это
через проце
действующе
их ему, не и
вуете, что в
чтобы вы, р
есть внутри
не удержив

Элитар
зителя, в с
ведется из
щийся ком
сем не ме
вкладу в м
теперь? Н
идеям реал
зупречный
Происхо
элитарност
исполнител
это нормал

19 Чехов М. П. I
20 Чехов М.

ки его учеников. В этом преемственность, «круговая порука любви», как сказано у поэта.

Вообще, художник сильно заинтересован в неискоренимости любви из его жизни в искусстве. Михаил Чехов говорил, что «развитие любви убьет все силы, которые заставляют нас сжиматься, ослабляют нашу творческую личность... Любовь действительно существует, живет внутри нас... и одно осознание только этого факта способно ее усилить и развивать. Практически результатом будет то, что вы будете развиваться как художник»¹⁹.

Наследуется ли отношение, любовь как черта музыканта-артиста? Необходима ли она на сцене, когда отступить некуда?

Здесь опять надо вспомнить Михаила Чехова, который прочел лекцию о любви в Голливуде: «Любовь развивается сама и развивает нас, но ведь это и есть процесс отдачи! Мы отдаем себя нашему зрителю... через процесс развития любви. Попробуйте сохранить свои чувства как действующего лица внутри себя, не отдавать их зрителю, не посылать их ему, не излучать их... Вы потеряете контакт со зрителем. Вы почувствуете, что внутренне задыхаетесь... вы идете против любви, требующей, чтобы вы, развившись, отдавали, дарили, освобождались от всего, что есть внутри у вас как у действующего лица. Мы рождены чтобы ничего не удерживать, чтя себя, чтобы давать, а не брать...»²⁰

Сюжет для композиторского класса

Элитарность композиторской школы и самой профессии композитора, в общем, никогда и не оспаривалась. Обучение композиции ведется издавна, и школы всегда себя оправдывали. Всякий выдающийся композитор был «человеком школы», направления, что совсем не мешало его своеобразию, уникальности, содержательному вкладу в мировую музыкальную мысль. Но что мы чаще всего видим теперь? Неполноценный профессионализм, не дающий приличным идеям реализоваться, или другой вариант неполноценности — безупречный профессионализм при редком посещении идей...

Происходящий в сфере искусства процесс распада, рассасывания элитарности и аристократичности уже коснулся не только музыкантов-исполнителей, но и композиторов. Середняк пошел и в композиторы. И это нормально.

¹⁹ Чехов М. П. Цит.изд. С. 371–372.

²⁰ Чехов М. П. Цит.изд. С. 372.

По определению, человек существо бесконечное. Это касается и его таланта, избирательность которого должна выйти из многообразия профессиональной жизни, окружения, среды, пристрастий и т. д. Это, повторим, нормально. Но демократические процессы в творческом образовании в этом случае и в этих условиях принципиально нуждаются в педагогике, точно сориентированной и ясно осознающей класс задач, ее ожидающих.

Не относится ли это к педагогике формы, то есть к особому плану содержанию композиторской педагогики, могущей освоить форму как «выманивание» добротных идей? Так, при скудности мысли и некоторой несвободе ученика педагог в старину прибегал к программной музыке, и если сюжет затрагивал сочинителя, то дело шло...

Очевидно, нужна некая новая идея, весьма близкая к знакомым приемам и формам. Новый шаг в педагогическом воздействии и в методах должен быть минимальным, чтобы он был узнаваемым. И вот для темы «педагогическое общение в композиторском классе» мы нашли композитора молодого и преподающего (Кармеллу Цепколенко из Одесской консерватории), согласного попробовать новую форму, похожую на старую...

«Сценарная музыка» — это в определенном смысле новая идея. Она — результат современной тенденции взаимовлияния искусства, например, влияние на музыку драматургии, живописи, поэзии, кино и т. п. Сам термин, конечно, по отношению к музыке достаточно условен. Но этот вид не совпадает с программной музыкой, написанной по мотивам литературных и других произведений, или той, в основе которой лежит либретто, хотя все эти виды — генетически ранние источники сценарной музыки, и без них она, бесспорно, не могла бы появиться.

Сценарная музыка, таким образом, существует как «кусочек практики», а не изобретена для эксперимента специально?

Да, и как вспомогательный прием в композиторской педагогике она уже применялась и разрабатывалась. Но чтобы его разработать и оформить как метод, нужно было сотрудничество тоже синтетическое и в некотором смысле универсальное. То есть композитор должен был быть педагогом психологического наклонения и иметь вкус к литературе; а исследователь должен был уметь достаточно крепко работать в литературе (в поэзии) и быть не чуждым композиции.

«Сценарная музыка» представляет собою идейную, фабульную и литературную разработку будущих музыкальных произведений. Все эти

три приема или способа разработки сценария могут встретиться и в одном произведении (примеры ниже). Одного из этих трех видов достаточно, чтобы подготовить новую музыкальную форму.

Итак, сценарная музыка создается не только одним автором-композитором, но при участии (и в идейном смысле значимом) второго автора.

Примеры, конечно, есть. Франсис Пуленк, очевидно, обращался к Полю Элюару за такой помощью. Последний разрабатывал для него темы, писал стихи для реализации совместного замысла.

Из советских композиторов к авторам, по-видимому, испытывающим интерес к детерминантам указанного рода (обращающимся в определенном смысле к «сценарной музыке») можно отнести Альфреда Шнитке. Вероятно, произведением, для создания которого понадобились сценарные планы и разработки, является его сценическая композиция «Желтый звук» по В. Кандинскому для пантомимы, девяти музыкантов, магнитофонной ленты и цвето-световых проекторов. Эта музыка действительно является сценарной в точном значении слова?

Очевидно. И еще — сам композитор тоже может быть полноправным сценаристом...

Идейная сценарная разработка может иметь достаточно много функций. Как и две другие формы, она прежде всего является детерминантой, причиной будущего композиторского сочинения; причем такого сочинения, которое не входило в планы композитора и вряд ли вошло бы, не будь данного сценарного толчка. Независимо от уровня дарования и мастерства, многих авторов отличает еще и поиск новых форм. Нередко традиционные формы и жанры перестают волновать композиторов. Они не возбуждают их фантазии отчасти потому, что в этих формах и жанрах уже существуют шедевры, уважение к которым «тормозит» творческую независимость молодого композитора, его тягу к новому. С другой стороны, иногда одаренность композитора проявляется ярче, когда весь «доязыковый» слой музыки, то есть причины и идеи, приводящие в движение воображение и фантазию автора, появляются перед ним в более или менее определенном виде и, что самое существенное, их порождает другая творческая воля, другая индивидуальность — прибавляется еще один взгляд на мир.

Здесь вспоминается В. В. Стасов, который и был таким доброджелательным соавтором...

При всей положительной деятельности В. Стасова как просветителя и идеолога «Могучей кучки» его помощь в выборе сюжетов А. П. Боро-

дину, Н. А. Римскому-Корсакову и другим композиторам в строгом смысле нельзя считать *идейной разработкой* и отнести к сценарной музыке, поскольку идея бралась извне и не разрабатывалась. И это наиболее существенно.

Идейная сценарная разработка происходит в диалоге до сочинения и заключается в описании круга идей и мыслей художественно-организационного плана. Они «запускают» воображение, зажигают композитора (генерального автора), подвигают его на эмоциональный и творческий поиск, возбуждают весь его внутренний мир и дают вдохновению достаточно точный адрес. Легко предположить, что такое может случиться при единомыслии авторов.

Идейная разработка является наиболее общим видом сценарной музыки в том смысле, что никакая из оговоренных или описанных идей не носит драматургического или конкретно литературного характера, а выступает в виде образа-толчка, образа-причины и т. п.

Примером идейной сценарной разработки может служить квартет Кармеллы Цепколенко «На прославление четырех стихий»²¹. Здесь идея «четырехсторонности» нескольких уровней (число участников квартета, возможное число частей квартета, число струн смычковых инструментов и проч.) подсказала направление поиска в других, немзыкальных «измерениях». Ими могли быть: части света, времена года, «классические» типы темпераментов (сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик) и даже геометрические фигуры. Но мы остановились на **четыре^х стихиях**: огне, воздухе, воде, земле. И это стало основой замысла. Не было надобности в детализации самой идеи, поскольку ее философской обозначенности оказалось достаточно для интенсивной работы воображения и фантазии композитора. И теперь уже не имеет значения, какие ассоциации вызвала у автора каждая стихия и какие планы фантазии включились в работу. Важно, что в диалоге была *порождена* идея специально для данного случая. И еще не создающаяся форма стала не отчужденной, а лично проектируемой.

Значит, идейная сценарная разработка — самый общий, недетализируемый уровень, натолкнуть на который под силу всякому заинтересованному педагогу. Но если толчок не срабатывает?

Тогда мы движемся дальше. Фабульная сценарная разработка в нашем случае представляла собой воспроизведенную идею скрытого драматического действия с внутренними ролями и поведенческими ли-

²¹ Квартет получил почетный диплом на Международном конкурсе камерной музыки (Лейпциг).

ниями. Так, в «Театральной сонате» для кларнета и фортепиано К. Цепполенко реализованы заранее обусловленные сцены отношений и диалогов Пьеро, Арлекина и Коломбины. В этом заключался замысел. Надо заметить, что фабульная разработка сложнее идейной и стоит иерархически выше в формах сценарной музыки. Она принципиально детализирована, и кроме идейной части (с ее особенностями зажигать, увлекать, давать толчок работе фантазии, и собственно музыкальной идеи — «написать такую-то театральную сонату») предусматривает еще и события, «поступки», «коллизии» неких персонажей.

Существенно, что идейная и фабульная разработки не остаются неизменными и «свято чтимыми» на протяжении всего процесса создания произведения. Как раз свобода и гибкость «сценария» по отношению к создаваемой музыке и органичное его приятие зачастую проявляются в том, что сценарий пропитывается музыкальным материалом и сам материал начинает воздействовать на идейный и фабульный сценарий. Так, в «Театральной сонате» тема Коломбины в *stretto* повела себя в финале совершенно незапланированным ранее образом — стала «сжирать» темы Пьеро и Арлекина. Но потом это было признано естественным в мелодическом и эмоциональном развитии.

Допускается ли, что подобные рассуждения во внутреннем плане сознания могут быть у многих авторов? Во всяком случае, хорошо известна «борьба» автора с материалом, когда победителя предсказать невозможно. Очевидно, здесь и сказывается — что сильнее: фабульность как ясность внутреннего замысла, или свободная стихия фантазии, достаточно равнодушная к новизне формы...

Все это вполне можно допустить. Но мы систематизируем сценарную музыку как творческий и педагогический прием... Тем более что вышесказанное — только часть всего комплекса.

Еще одним, более сложным и определенным этапом сценарной музыки является литературная разработка. Как правило, она базируется на идейной и фабульной. Так мы работали с «Историей флейты-пуританки».

Идея этого произведения заключается в следующем. Еще лет тридцать-сорок назад широко употреблялась деревянная флейта. Она была воплощением своей истории как музыкального инструмента и как голоса «мирового оркестра звуков». Тембр деревянной флейты — застенчивый, нежный, мягкий, слабый — предрасположен, в числе других, к образам пасторальной музыки. Он как бы вообще создан для

простодушных пастушечьих незамысловатых тем, где флейта олицетворяла женское начало и отличалась скромностью, застенчивостью — неким «пуританским» характером (от франц. *pur* — чистый, непорочный, невинный). Пришедшая же на смену деревянной металлическая флейта заметно отличается от предшественницы по тембру. Изменены голос, характер, сила. Основное качество тембра металлической флейты — откровенная чувственность, что совершенно не было свойственно характеру флейты деревянной. Именно смена голоса, характера подталкивает нас к некоторой детализации идеи «флейты-пуританки», и мы входим в фабульный план.

Складывается незамысловатая печальная история флейты, которая идентифицируется в подтексте с каким-то женским образом. Может быть, некая пастушка, имея нежный, мечтательный и застенчивый нрав, проживала в родной деревне среди лугов и полей. Простые радости и печали ограничивались народными праздниками и стихийными бедствиями. Но по воле судьбы наша героиня попала в город с иными требованиями к жизни, другими отношениями и взглядами. Постепенно характер и личность пастушки стали меняться (подобно тому, как менялся в нашем идейном источнике тембр, характер звучания флейты при переходе к главенству металла). В конце концов, бывшая пастушка прикоснулась к другим ценностям, приобрела раскованность и светскость, постепенно утратила свою чистоту и невинность, став «добычей» городских нравов. Такая фабульная часть уже могла предполагать и некоторое литературное оформление. Это сказалось, во-первых, в названии частей (1. Васильковая дорога. 2. Солнечный зайчик. 3. Новолунье. 4. Театр камней — усталый город. 5. Преданная пастораль), а, во-вторых, в стихотворных эпиграфах к ним. Например, к первой:

*Как это просто —
радостный июнь,
и слух твой
песней луговой растроган,
и в небе проплывает остров,
и васильковая к нему дорога.*

В чем педагогический смысл таких приемов, как «сценарная музыка»? То, о чем было сказано выше, могло вообще не попасть в композиторский класс консерватории и остаться в кабинете ав-

тора, поскольку это вполне зрелые приемы для настоящей профессиональной работы.

В композиторской педагогике менее всего проявлено «ученичество» и более всего видна цель — личность автора. Композиторская педагогика, как и всякая другая, есть практика содержательного общения, воспитание общением. Но тот факт, что композиторами, как и музыкантами-исполнителями, теперь становятся люди с задержками личностного развития (это относится и к их продуктивной сфере — к творчеству), вызывает необходимость **формировать** специалиста как художника, личность. И здесь общение — это качество воспитания. Однако в профессиональном обучении общение должно быть оформлено в безупречном содержании, точно направленном на развитие того, чего недостает в художественно-личностном росте музыканта. Вот и «сценарная музыка» как процесс возбуждения творческой активности может быть предложена при наличии соответствующей проблемы...

Педагогика — как фермы для ракеты. Они совершенно необходимы, когда ракета готовится к старту. Но отводятся, когда она взлетает и, опалив их огнем, символизирующим ее силу, устремляется ввысь. В полете ей фермы не нужны. Так же и ученик-музыкант, учась и готовясь к художественному поступку, нуждается в фундаментальной поддержке...

Значит ли это, что суть композитора — устремление вверх, в неизведанное?

Да, можно сказать, что композитор спроецирован в будущее. В будущем его причины, как ни парадоксально это звучит. Он руководим своим замыслом, его финальной точкой. Только закончив какую-то вещь, он, отвечая на вопрос, какое из своих сочинений любит, случается, не называет никакого. И — это искренне. Ибо из будущего торчит хвост кометы — его нового произведения, нового увлечения. Кто-то из дирижеров рассказывал, как музыканты флорентийского оркестра с нетерпением ждали Рихарда Штрауса, который собирался исполнять с ними «Жизнь героя». Но маэстро приехал, порепетировал с полчаса и простился с музыкантами до концерта, дескать, я вижу, господа, вы знаете, в чем тут дело! «Жизнь героя» его уже не интересовала, поскольку он был наполнен новым своим сочинением, детерминирован будущим.

И этим он отличается от исполнителя-музыканта?

Исполнитель — корневое существо, человек прошлого, подданный истории хотя бы потому, что его художественная жизнь построена на вещах, созданных

в близком и далеком прошлом. Поэтому, кстати, принципиально неоспоримое новаторство в исполнительстве практически невозможно. Даже когда музыкант играет только что написанное сочинение — оно из времен истоков.

Прошлое если и скрывает тайны, то они либо постепенно открываются, либо девальвируются. Тайны будущего не обозначены, и потому таинственно само время, весь контекст музыки, которая будет сочинена. Исполнитель, даже когда он играет музыку современников, всегда имеет дело с прошлым композиторов, с тем, что для них уже обозначилось. Исполнитель один имеет дело с некоторой необратимостью.

Конечно, и композитор стоит на плечах культуры. Он, как и исполнитель, — дитя истории и не должен забывать, что она его настоящая мать, взрастившая и вскормившая. Но прошлое как среда его мысли непредсказуемо и оказывается далеко впереди. Как только он начинает писать музыку, — он весь в неведомом, в том будущем, которое получится. Поэтому, кстати, педагогом композитора может быть только композитор — действующий автор, а не выдающийся музыкант другой специальности. Что же касается музыканта-педагога, он еще больший «старьевщик», чем исполнитель. И это — особенность профессии. Педагогу по призванию всегда интересно, как сыграет ученик то, что было исполнено много раз и давно. Но учитель жгучее любопытство испытывает и к настоящему, к сегодняшнему моменту. Искренний и стойкий интерес ко всем временам отличает педагога...

Поэтическое наставление

Здесь я говорю не о поэтичности напрямую, а о том, какую помощь может оказать поэзия музыкальной педагогике.

Но что значит помощь? Использовать поэзию в прикладном значении? Можно, конечно, и лозунги писать стихами, как Маяковский, но ведь это не лучшие его стихи.

В хорошей поэзии есть сила, которую не опошлят ни издания на оберточной бумаге, ни даже если ее будут писать... на стенах и заборах. Осип Мандельштам в роковые дни, в лагере, встретился со своими двумя строками, написанными на стене барака: «Неужели я настоящий? И действительно смерть придет?»

Поэзия в музыке — это не только материал для вокальных произведений, как это традиционно понимается... И неудачи забываются за сроком давности.

Имеются в виду композиторские неудачи? В чем же они? И можно ли уличить автора музыки в его безответственности по отношению к поэзии?

Можно говорить о несоответствии. Оно проявляется в том, что музыкой автор чаще всего пытается описать семантику стиха и его событийную сторону (то, о чем говорится в стихотворении). Композиторы, за редким исключением, не разбираются в поэзии глубоко и «клюют» на афористичность, яркость того, что они считают мыслью, на внешнюю красоту, внешнюю «точность» поэтического текста. Вне поля их зрения чаще всего остаются: внутренний сюжет, личностный смысл (в лирическом стихотворении) и, самое главное, — композитор проходит мимо эмоционального, настроенческого ядра.

Не надо ли более подробно объяснить, в чем смысл этих потерь?

Возьмем эмоциональный настроенческий центр стихотворения А. Пушкина «Я помню чудное мгновенье» и романс М. Глинки на эти стихи. Мы не пытаемся использовать стихотворение для создания музыкального произведения, мы его читаем (про себя или вслух) для собственного удовольствия, с симпатией, любовью. И если у нас есть вкус к поэзии, мы его лично переживаем — переживаем каждое слово, которое в настоящих стихах неслучайно. Ибо поэзия — наиболее высоко-развитая форма существования языка.

Читая стихотворение Пушкина, мы испытываем сильнейшее переживание, в глубине нашего сознания формирующее некое эмоциональное ядро, достаточно близко подходящее к чувствам поэта. Если вы композитор, то это эмоциональное ядро, близкое замыслу поэта, как центр впечатления, зажигает ваше воображение; затем пробужденная фантазия привлекает звуки, ритмы, краски, и вы пишете музыкальное произведение на стихи Пушкина. Причем для того, чтобы создать ваш романс, мало одного эмоционального ядра, нужна еще обширная периферия этого художественного образа. Вот в ней-то, в этой периферии, и проявляется вся самобытность автора музыки. Ядро общее, периферия разная, личностно отличимая. Глинковская музыка самоценна и как мелодический образец, и как романс эмоционально точно соответствует пушкинскому стихотворению.

Если же композитор не заинтересован поэзией как таковой, а только читает ее, имея в виду свое сочинение, то он не проникает в ядро, он пользуется внешними наглядными характеристиками, такими, как размер, ритм и тому подобное, и вся музыка идет мимо смысла...

А как с этим сопрягается внутренний сюжет стихотворения? Во внутренний сюжет нужно еще проникнуть. Возьмем стихотворение Осипа Мандельштама:

*Какая роскошь в нищенском селеньи
Волосяная музыка воды!
Что это? Пряжа? Звук? Предупрежденье?
Чур-чур меня! Далеко ль до беды!*

*И в лабиринте влажного распева
Такая душная стрекошет мгла,
Как будто в гости водяная дева
К часовщику подземному пришла²².*

Что здесь есть помимо захватывающей красоты и личного видения природы? Отношений, позволяющих проникнуть вглубь?.. Вот здесь и заключен ответ на вопрос, что такое внутренний сюжет в поэзии.

В данном стихотворении внутренний сюжет — проникающее движение личного взгляда поэта, обогащенного, рисующего взгляда. Вот первая точка реального проявления поэтического видения в окружающей жизни. Место, с которого поэт пишет свою картину. Точка вненаходимости (как сказал бы М. М. Бахтин). Она удалена от всего внутреннего сюжета и дает простор взору поэта.

Взгляд движется вверх и встречает водопад. Вместо обывательского «Как красиво!» — поэт произносит: «Какая роскошь в нищенском селеньи волосаяная музыка воды!».

Взгляд возвращается на плато (самую близкую точку к «вненаходимости») и обогащает первое впечатление: возникает веер образов-возможностей: пряжа, звук, предупреждение: «чур-чур меня!»

Взгляд сопровождает водяные струи, ставшие для поэта всем сразу (в том числе и радостной боязнью увлечься — «Далеко ль до беды!»). И, применяя волшебную (чисто поэтическую) силу проникновения в душу и смысл вещей, взгляд проходит за водой под землю.

Взгляд обогащается еще до того, как он достигнет последней (самой низкой) точки. Вспомним, что в первой строфе было еще не так — сначала достижение верхней точки, потом ее обогащение.

И, наконец, мы видим конечную цель путешествия — «Водяная дева к часовщику подземному пришла».

²² Мандельштам О. Стихотворения. Л., 1979. С. 148.

Весь этот путь взгляда, выражающий внутренний сюжет стихотворения Осипа Мандельштама, концентрирует, прежде всего, его отношение. Личное отношение к миру живущему. И здесь его жизнь, его способ работы, его тайна слияния пространства и времени (как у Данте: сквозной проход через все круги ада, где время не линейно, а пронизывающе центростремительно — взгляд от высшей точки водопада до подземного диалога водяной девы с часовщиком).

Кстати, композитору может быть и не нужен такой анализ, однако совершенно необходимо нечто такое же почувствовать и предчувствовать в только ему свойственной сжатой форме (как Моцарт одновременно увидал свою симфонию «Юпитер»).

И отсюда — переход к музыкально-педагогическим заботам?

В композиторской педагогике — конечно. Начинающий композитор, обучающийся в консерватории, часто плохо чувствует форму как содержательное целое. Косвенное его обращение к поэзии (скажем, анализ, подобный приведенному выше) или понимающее (вдумчивое) чтение стихов, их неслучайный выбор, направленный на расширение сознания композитора-ученика, приводит к пониманию необходимости развития внутреннего сюжета, синхронистского пронзания взглядом всех слоев — это образная помощь композитору, имеющему проблемы с формой. Поэзия — подсказка, как сразу увидеть свое произведение.

В музыкальной исполнительской педагогике поэзия — тоже большая сила. О создании настроения, общего с исполняемой пьесой, но целостного и близкого душе музыканта, говорить не будем, ибо такой пример мы приводили в случае с «Элегией» Рахманинова.

Но вот что важно и что связывает поэзию, и музыку, и все искусства, — метафоричность. Поэзия начинается с весны вещей. Трогается лед их рабочего назначения. Тает. Весь состав белого света начинает испытывать беспокойство — не опоздать бы на открытие себя! Вещи бросаются в глаза. Веер применений: мебель становится стадом домашних животных; трамвай — красной рыбой; рояль — пишущей машинкой, на которой можно писать любовные истории; лестница — застывшей в крике гармонью... Мир хорошо отзывается на клички...

Как может подсказанная поэзией метафоричность проявиться в подходе к исполнению музыкального произведения?

В поэзии слова перестают быть только служебными. Они становятся волшебными, многозначными и вызывают у нас разнообразные ас-

социации. Так же и звуки должны перестать быть только акустическими сигналами и означать собою (как слова в стихотворении) то, на что они по ассоциации музыканта похожи (своеобразная звукопись). Звуки, взятые в своих смысловых формах (интонация, фраза, часть и т. п.) изображают во внутреннем мире музыканта некую поэтическую картину. А во внешнем мире, в реальном звучании это проявляется так, как нам уже известно, — вдохновенной игрой. Здесь поэтичность смыкается с образным мышлением, но внутренняя работа — поэтическая...

В теоретических или прикладных дисциплинах поэзия в силу необычайной емкости как отдельных строк и строф, так и стихотворения целиком, может оказать помощь — в ситуациях непонимания или невозможности выразить мысль в принятой методологии.

Вот пример, конечно, очень субъективный. В разговоре о природе музыкальной одаренности никак нельзя достигнуть нужной глубины, привести слушателей к исходной точке художественного таланта. Невозможно более или менее убедительно ответить на возникающий в этой теме вопрос: почему же люди, получившие сходное воспитание и живущие в сходных условиях или даже имеющие одних и тех же родителей, так разительно отличаются по таланту и достижениям в области музыки? Прямого ответа на этот важный вопрос нам не получить. Ибо перечень причин никогда не бывает исчерпывающим и доказательным. Мы ведь обращаемся к наглядным, известным и доступным вещам. И это наше обыденное мышление как-то оскорбительно беспомощно в столь таинственных вопросах.

Чем же здесь может помочь поэтический подход?

Сама методология при определенном допуске тяготеет к метафоричности. Я не могу дать точного ответа на поставленный вопрос. Но я могу создать образ этой точки, этой мысли, природа которой, как и природа музыкальной одаренности, затерялась где-то в глубинах наших судеб... Метафорический подход допускает использование художественности как приема, некую притчевость, версификацию, сказочность, вымысел, открытость проблемы и, в конце концов, снятие напряжения у слушателей и претензий на точность доказательств...

Нужно взять не само понятие, а его образ. Сделать художественным понятие поможет нам поэзия, специально подобранная для такого случая. Цель — создать почву для расширения сознания, для освоения с необычной, «неправильной», «выдуманной», но возможной точки зрения.

Итак, пр
предприним
непрозаиче
раз понятия
дельштама:

После об
рого однажд
(XVIII век), м
творения, «и
ского духа, о
ределяется н
дар одних от
подталкивает
получил блаж
возникает до
ситься. И ещ
вольны». «Пр
«Ивана, не по
единственной
Мандельштам

Итак, проблема — происхождение художественной одаренности. Мы предпринимаем попытку на прозаический, научный вопрос ответить раз понятия как художественный образ. Стихотворение Осипа Мандельштама:

*Я не слыхал рассказов Оссиана,
Не пробовал старинного вина, —
Зачем же мне мерещится поляна,
Шотландии кровавая луна?
И перекличка ворона и арфы
Мне чудится в зловещей тишине,
И ветром раздуваемые шарфы
Дружинников мелькают при луне!
Я получил блаженное наследство —
Чужих певцов блуждающие сны;
Свое родство и глупое соседство
Мы презирать заведомо вольны.
И не одно сокровище, быть может,
Минуя внуков, к правнукам уйдет,
И снова скальд чужую песню сложит
И как свою ее произнесет²³.*

После объяснения того, что Оссиан — древний кельтский поэт, которого однажды уже «перепел», то есть по-своему произнес Макферсон (XVIII век), мы приближаем слушателей к точке зрения автора стихотворения, «изучающего» этот вечный вопрос о наследстве человеческого духа, о глобальном бытии сознания. А в подтексте мелькает и определяется наша проблема музыкальной одаренности: «Как объяснить дар одних относительно других»? Стихотворение Осипа Мандельштама подталкивает нас к ответу на вопрос с «несерьезной» точки зрения. «Я получил блаженное наследство — Чужих певцов блуждающие сны»... Возникает догадка, что наследство, дар может передаваться, переноситься. И еще — обычное родство по крови «мы презирать заведомо вольны». «Презирать» — не в смысле безнравственного поведения «Ивана, не помнящего родства», но права не принимать его в качестве единственной причины превратностей нашей судьбы, истока всех на-

²³ Мандельштам О. Цит. изд. С. 86.

ших возможностей и талантов. К осознаваемому нами родству по крови добавляется еще родство по духу.

«И не одно сокровище, быть может, минуя внуков, к правнукам уйдет». Это прямой намек на нелинейность одаренности поколений, наследования ими опыта культуры. Внуки и правнуки здесь не официальные родственники поэта (Оссиана, например), а поэтические потомки, причудливо выбранные историей и культурой для передачи им дара, таланта поэта... И вот новый поэт принял дар, не ведая об этом: «И снова скальд чужую песню сложит и как свою ее произнесет».

Так у студентов может сложиться художественный образ нехудожественного понятия (при активной помощи педагога). Примерно таким и бывает понимание нами невидимых, ненаблюдаемых явлений. Это касается и таких сложных вопросов, как происхождение нашей одаренности. Возникает некая «знакомость» места, лица, стихотворения или песни, страны или ландшафта, которые «сигнализируют» о причастности моего сознания к этим произведениям, к этой деятельности, ремеслу, искусству... Может быть, культура есть линии судеб сознаний, которые носили разные люди в разные времена... И эти линии судеб немыслимым путем передались избранникам природы по ее прихоти, по неким большим законам, неведомым нам. И мы потому одарены (или неодарены), что знали эту деятельность когда-то раньше...

Плюсы и минусы профессионализма

В системе музыкальной культуры есть место **духовного** развития музыканта-художника как постоянное ощущение вертикали, сближения и срастания с ней, — движения по логике субъекта, личности; и место всей суммы технологии как движения по горизонтали, по логике объекта.

Нельзя терять почву под ногами, живя на земле даже и художником. Но нельзя эту почвенность (то есть сумму технологии) удерживать как главную цель. Главная цель — высота, небо, вертикаль (то есть духовное постижение). Однако увиденное на высоте «сообщение звезд, их говор...» можно передать знакомым всем языком, через сумму технологии.

Иначе говоря, вертикаль бесконечна, горизонталь конечна. Вертикаль есть цель, без которой жить художнику бессмысленно. Она и руководит всем, является сверхзадачей, и в лице образа «натуры», «замысла», «картины» парит над работой художника. И чем он больший

мастер, профессии
точнее он выразит
Шалыпин говор
ность, ясность ка
духовного горени
Когда, конечно, те
жет быть на своем
Художник мож
менте мастерства
Кажется, все
ремесленник, не н
щий свободно рем
В целях некото
вдохновенное в
нализм. Будем и
«профессиональ
смотряющие э
лизм музыканта
оборот — они под
Значит, про
щей труда: пло
Всякий разбо
музыкант чему-т
ховное, до-вдох
на место цели. И
крывает перспе
там, где они не д
критическом пла
фессионализм ча
но-педагогичес
Каково же п
Профессиона
тельности (муз
обозначилось за
тем с професс
коллективного
полнительства.

мастер, профессионал, владеющий всей суммой своих средств, тем точнее он выразит «звездный говор».

Шалапин говорил, что искусство приблизительности не терпит. Точность, ясность как большая выразительность образного мышления и духовного горения художника зависит от его технологической мощи. Когда, конечно, технология на своем месте. Впрочем, она только и может быть на своем месте.

Художник может допустить и звездный бред, но на прочном фундаменте мастерства...

Кажется, все же две неполноценные фигуры угрожают искусству: ремесленник, не нуждающийся во вдохновении, и художник, не владеющий свободно ремеслом... В этом — все проблемы профессионализма...

В целях некоторой строгости рассуждения все до-духовное, до-вдохновенное в музыкальном искусстве обозначим как профессионализм. Будем исходить из прямого значения слов «профессия», «профессиональность», тем более, что авторы, так или иначе рассматривающие эту проблему, не пытаются выделять профессионализм музыканта или актера из числа существующих профессий; наоборот — они подчеркивают родство.

Значит, профессионализм прежде всего связан с дифференциацией труда: плотник, инженер, разведчик, тромбонист...

Всякий разбор профессии имеет ту пользу, что, прочтя это, скажем, музыкант чему-то выучится у знающего автора. Опасным всякое до-духовное, до-вдохновенное в искусстве становится в своих претензиях на место цели. Ибо оно лишает творческое развитие ориентировки, закрывает перспективу свободы и неограниченности, ставит пределы там, где они не должны быть. И потому разговор о профессионализме в критическом плане — разговор вынужденный. Он вызван тем, что профессионализм часто занимает не свое место в современной музыкально-педагогической практике.

Каково же происхождение «проблемы профессионализма»?

Профессионализм как понятие, применимое к художественной деятельности (музыкант, художник, актер, чтец и т. п.), надо полагать, обозначилось заново совсем недавно, в последние 15–20 лет. Вместе с тем с профессионализма, понимаемого в узком смысле как правила коллективного музицирования, и началась история музыкального исполнительства.

В средние века профессионал-музыкант, работавший за плату человек, был близок любому другому ремесленнику (а порою уступал ему в развитости своего ремесла). В обязанности музыканта как раз входило выполнять правила во время музыкального исполнения. Скажем, в XVII веке считалось, что культовая музыка сама говорит за себя и не требует индивидуализации от певца или инструменталиста.

Начиная с эпохи итальянского Возрождения и до наших дней, музыкальное исполнительство в своей динамике и истории обнаруживает тенденцию преодолеть профессионализм. Происходит процесс обогащения игры на музыкальных инструментах внешним и внутренним артистизмом, одушевлением и одухотворением. И, наконец, музыкант-художник, утвердив уникальность своей личности, приходит к идее принципиальной неисчерпаемости содержания.

Но профессионализм создает исполнителя и потому является неоспоримой основой даже самого высокого музицирования...

Профессионализм — это обеспеченный средствами тыл художника, его основа и опора. Но сам художник — воин. Он знает, что его добросовестность и трудолюбие укоренены в профессионализме, но победа зависит не от него. Как в Книге притчей Соломона: «Воин готовит к битве коня. Но победа от Господа».

Если же вернуться к истории, то мы увидим, что генезис музыкального исполнительства легко обнаруживает два слоя: динамику собственно профессионального становления музицирования и историю художнического, личностного начала в музыкальной игре. Оба этих плана подвержены развитию, и их становление легко прослеживается и в общем процессе музыкальной культуры, и порознь.

Средневековый профессионализм, будучи истоком музыкально-исполнительского мастерства, сыграл свою положительную роль. Трактовка музыкального исполнения — своего рода ремесла — в то время была его исчерпывающей функцией. Аскетизм культовой музыки, ограниченность именно «исполнением», то есть выполнением отдельных правил при коллективном пении, ставили сугубо профессиональные задачи, наглядные и доступные всем людям.

Любопытно, что в то время различные ремесла были значительно более индивидуализированы, чем музыкальное исполнение, в них просвечивала индивидуальность мастера и даже черты адресата — как-то: в изготовлении посуды, ювелирных украшений и т. п. А уж еще более тонкие

черты индивидуализации мы видим, например, в изготовлении музыкальных инструментов, теперь трактуемом как деятельность необычайно сложная, но нехудожественная по положению; начиная с Андреа Амати (середина XVI века) скрипки более всего ценились по синтезу акустических свойств и своеобразию голоса (ведь известно, что первые индивидуальные скрипки Амати моделировались как приближение к сопрано).

Таким образом, мы видим, что исторически профессионализм есть одно из социальных условий существования музыканта, его договорная обязанность. Он возникает тогда, когда в обществе сформирована потребность в такой профессии. В этом смысле музыкальное исполнение может быть профессией наряду с другими. Как профессия, оно требует от человека подчинения определенным условиям, качествам, требованиям. Мы можем стать профессионалами, только выполняя эти требования. Одно из них — владеть своим делом так, чтобы можно было его реализовать во всей полноте... Что же здесь негативного?

То, что профессиональные требования идут от социума, извне. А извне от меня могут потребовать только то, что требовали и от других. Моя уникальность никого не интересует, а интересует похожесть на то, что уже было и понравилось.

Но ведь можно потребовать в качестве условия и высокого художественного уровня исполнения. Разве нельзя перечислить сумму условий: что именно и как надо играть?

Как раз профессионализм и есть сумма свойств. А художественное проявление есть монолитная целостность, и в качестве суммы условий ее выделить, не разрушив, невозможно. Профессионализм по отношению к художественному результату — только ступень. Художественность музыкального исполнения не может быть социальным требованием.

Как только мы попытаемся художественность сделать требованием и определить в качестве условия исполнения, то нам тут же нужно разложить его на конкретные и понятные составляющие — наглядные и известные. А это разложение на части и условия разрушает художественную целостность музыкальной игры. И вообще, как объяснить словами степень будущего художественного впечатления, которое собираемся получить, общаясь с музыкантом-артистом?

Профессионализм есть выражение некой нормы владения, скажем, музыкальным инструментом. Сама норма диктуется социальными усло-

виями существования музыки, а также условиями технологическими. Чем сложнее произведения, тем сложнее быть профессионалом в развивающейся музыке.

Едва ли это так. Лет тридцать назад для многих музыкантов довольно сложным произведением был «Полет шмеля» из оперы «Сказка о царе Салтане» Римского-Корсакова. Теперь эту пьесу играют в бешеном темпе на самых громоздких инструментах. Ну и что? Разве исчезла проблема музыкальности? Ведь выполнена только техническая задача. Даже наглядная программа, подсказка образа не выполняется. Пабло Казальс, между тем, всегда играл эту пьесу на виолончели весьма сдержанно, но поразительно точно направляя каждую группу шестнадцатых в образную цель.

Профессионал осваивает способ прочтения музыкального произведения. Этот способ нормативен и весь содержится в качестве возможности в нотном тексте. Строго говоря, чтение на музыкальном языке и есть область применения профессионализма. Но язык как таковой безличен. Если музыкант не имеет подлинно поэтической, художественной цели, он не окрасит язык музыки личностными чертами, не сделает его живым. Личностную окраску профессионализм приобретает в каждом отдельном музыканте только тогда, когда сама личность видна за суммой технологии, приемов, техники.

Сумма технологии есть то, при помощи чего осуществляется адекватное прочтение музыкального произведения. Это фундаментальные исполнительские средства, обобщающие все «измерения» музыкального «пространства-времени» — параметры громкости, метроритм, агогика, ключевые эмоциональные характеристики и т. п.

Значит, профессионализм совпадает с суммой технологии? Впрочем, есть специальные работы, посвященные подготовке специалиста-музыканта, и в них мы можем подчеркнуть еще некоторые требования:

- развитие специфических особенностей слуха;*
- устойчивость долговременной и оперативной памяти, удерживающей множество музыкальных произведений;*
- свободное владение теоретическими понятиями;*
- высокий интеллектуальный уровень со значительным запасом фактического материала и умением этим материалом оперировать;*
- культура чувств поведения и общения в свободном выразительном владении языком;*

основательное владение теорией по своей специальности;
развитие эмоционально-волевой сферы²⁴.

Этот перечень как раз и подтверждает безличность профессионализма. Но, очевидно, в том и состояла задача, чтобы создать модель, которая не выделяет специалиста-музыканта из числа других специалистов.

Здесь же, если снять эпитет «музыкальный» в двух предложениях, мы можем эту модель применить, например, к пастуху с высшим образованием, у которого, кстати, развиваются специфические особенности слуха, позволяющие среди прочих шумов выделить звуки, издаваемые хищниками...

Профессионализм — вещь серьезная до самоотрицания. Деловая. Не предполагает и не может допустить избытка свободы. Правило «Делу время — потехе час!» — именно для профессиональной работы. Между тем потеха может стать содержанием художественного задания. Куда же тогда девается дело?

Способы профессионализма до-личностные, доступные всем, кто пожелает. Потому что они уже известны, много раз повторены, то есть нехудожественны.

Разве это мешает использовать такие способы для художественных целей? И вообще, что есть способ конкретно?

Нет, не мешает, если они осознаются как средство. Способ — самая реальная операция, участвующая в производстве звука. Скажем, способ связи звуков между собой и характер этой связи — штрихи. Общий смысл этого способа хорошо известен, услышан. Музыканты каждой специальности представляют себе зону правильности, адекватности, скажем, штриха *détaché* на своем инструменте. И этому штриху можно научить любого ученика путем показа, имитации. Например, у ученика в классе тромбона не получается этот штрих. Как педагог продиагностировал ситуацию?

Он задал ученику этюд — коротенькое произведение инструктивного назначения. Ученик играет более или менее правильно, но *détaché* не получается. И педагог берет инструмент и показывает, что такое *détaché*. Ученик имитирует. — Нет, опять не то.

В этой ситуации еще нет педагогики и еще не поставлена подлинная художественная цель. Но есть профессиональное требование в изучении отдельного способа.

²⁴ Малинковская А. В. Подготовка специалистов в музыкальном вузе и «модель выпускника» // Психолого-педагогические проблемы высшего музыкального образования. М., 1979. С. 48.

Педагог **объясняет** ученику, что *détaché* — это штрих, предельно расширяющий звуки. Они должны следовать без пауз. Можно имитировать виолончель, где *détaché* прослушивается весьма выразительно. В конце концов ученик сносно сыграл заданный этюд этим штрихом.

Это урок профессионализма. И он вполне устраивает учебный процесс. Постепенно задачи будут усложняться, и мы выйдем в зону художественности...

Возможно, так и будет. Но возможность выхода в зону художественности есть уже в первом извлеченном звуке, о чем выше было сказано немало. Здесь конкретно штрих *détaché* был в центре внимания и требований педагога. Он и был целью, что профессионально вполне допустимо, но в художественном отношении — ошибка. Педагогика начинается не с техники, а с общения, где в центре — личность ученика. Если бы был найден образ этюда как некая бóльшая задача, чем исполнение текста, то и *détaché* как штрих тут же опустился бы на уровень средств. И мы о нем говорили бы как о способе, позволяющем выполнить бóльшую задачу. Скажем, цепь настроений: «неотступно — настойчиво — уверенно — решительно — волево — серьезно» с необходимостью требует такой связи и такого ее характера между звуками, который и называется *détaché*. Штрих, таким образом, не изучается отдельно, как учебная задача, а получается сам собой — как средство для выявления более высокой цели — программы настроений, которая всем и руководит.

Художественная работа уже давно вышла за пределы профессионализма, и ее трудно туда вернуть и «втиснуть». Художник — это даже не черта характера, как говорил Никита Михалков. Художник — это весь характер. Художник — это диагноз. Неизлечимость, которая должна быть в радость...

А противоположный полюс профессионализма? Дилетантизм?

Профессионализм противостоит дилетантизму по наполненности деятельности, по охвату всех условий профессии. Профессионализм — ответ на требования, ответ обязанностям с предположением материального вознаграждения. Дилетантизм нередко бескорыстен и потому близок духовному служению. Но дилетантизм беспомощен перед историей культуры и не в состоянии удержать любой аспект традиции и «чистоту достижения».

Профессионализму противостоит художественность, подлинный артистизм, не определяемый окончательно во всех своих свойствах и потому таинственный и рационально непостижимый.

Непонятно только, почему профессионал не может быть и художником сразу — ведь у него, как сказано выше, есть все средства. Профессионалом мы называем такого музыканта, у которого технологическое владение инструментом заменяет всю музыку; он отодвигает художественную цель на какое-то туманное будущее («когда надо — сыграю!»), у него художественное развитие подчиняется технике, а не наоборот; профессионал начинает движение по музыкальному проведению как по учебному объекту.

В этом есть какая-то неполноценность, закрытое, ограниченное сознание. Примерно то, что можно вменить в вину обывателю, человеку без воображения и перспективы...

Верно. Профессионализм имеет отношение к обывательству, к провинциализму, понимаемому как намеренная слепота и смущение перед недостижимо высокими правилами жизни и общения. Профессионал — провинциал потому, что далек от духовного центра и вращается в обывательских (ремесленных) окраинах, в провинции высокой музыки...

Профессиональное познается **рационально** как свойство, потому что каждому видна кристаллизованная структура профессиональной области. Многое здесь известно, потому что уже было, встречалось у всех, кто через этот известный прием чего-то достиг.

Суть творчества составляют неформализуемые принципиально явления — интуиция, вдохновение, предвидение, новизна. Профессионализм замечательно полезен как подготовка к творчеству. Но лучше, когда профессиональное не отрывается от творческих задач, а сразу формируется вместе с ними.

Значит, создание модели специалиста как цели обучения ограничивает художественное развитие?

Профессионализм сам по себе ни хорош, ни плох. Но его ограниченность проявляется именно в существовании пределов, сковывающих творчество и свободу проявления. Это не те пределы, отсутствие которых лишает деятельность контуров и выразительности. В профессионализме мы видим именно нетворческие, насильственные, антихудожественные пределы, которых не должно быть.

Но как все это непросто! До момента преодоления профессионализм своей системностью, привлекательностью и приятностью достижений, доступностью в целевом смысле закрывает подлинные цели художественного исполнения музыки, подменяет их и приводит исполнителя в тупик.

Артистизм музыканта-художника (или его другое целостное проявление) существует на другом уровне, запредельном для профессионализма (в подтексте, ненаглядном, образном, духовном, неформализуемом и т. д.).

В число требований профессионализма не входит духовность, ибо она не может быть выражена в нормативных категориях. По той же причине не входит и нравственность. Профессионализм представляет собою доморальный уровень отношений и в жизни вообще, и в момент отношений с музыкальным произведением. Именно это последнее качество делает **возможным произрастание злодеев в искусстве...**

Воспитываемый отдельно, профессионализм — это отторжение мастерства от души художника.

Похоже, что мастерство не может быть отторгнуто от художника, если, конечно, он развивался нормально. По части технологии пьесы различаются весьма сильно. Но с определенного момента (даже в традиционном обучении) технические проблемы снимаются, во всяком случае, для начального репертуара.

Собственно музыкальные проблемы никогда не снимаются. Их всегда больше, чем решенных. Они всегда требуют нового решения, расшифровки, разгадывания. В то время как собственно сумма технологий и способности, ее определяющие, могут дать нам возможность снять технические проблемы, например, грамотно и хорошо читать с листа...

Нормальным нужно считать положение, когда технически там играть нечего, а музыкально это **опять сложно, всегда сложно!**

И научить этому сложно. Ведь сколько бы мы ни говорили ученику о художественности, он не овладеет ею, пока не найдет художественные возможности в себе, пока сам не сконструирует собственного художественного способа исполнения музыкального произведения.

В профессионализме содержится то, чему можно обучить: наработанным способам и приемам. Но это лишь **исполнительские** средства, индивидуализация которых не делает способ творческим — лишь эмоционально обогревает. Вся сфера реального, наглядного, эмпирического — сфера профессионализма.

Духовное же развитие не профессионально, над-профессионально. Духовное развитие, как минимум, не дифференцируется по специальностям, по мастерству. Профессионализм — это то, что разделяет, различает людей по профессиям и работе. Духовное же объединяет людей

на большой высоте. На общечеловеческом уровне. Духовная сфера выше специальности, она парит над ней.

Вместе с тем духовное в искусстве только и может быть убедительным через ремесло.

А для процесса учения важно другое: духовное, включенное в генезис, в учение, в становление весьма усиливает профессиональную сторону деятельности. Если духовному дать проникнуть сквозь технику, оно делает содержательными все элементы самого ремесла.

А если нет никакой возможности педагогу преодолеть технологическое увлечение ученика? Есть ученики, которые с удовольствием полдня могут играть этюды Черни. А когда надо учить сонату, с тяжелым вздохом закрывают тетрадь, где все так понятно, и начинают тяжелую работу...

Тогда технология должна поумнеть. И если она действительно становится умной, то она окрашивается, скажем, эмоциональной отзывчивостью, становится более широкой и вводит в зону своего влияния и привлекательность. Повторения, которыми славится технологический подход, перестают быть только идентичными. Накапливается мастерство — избыточная свобода владения способом, и возникает перспектива...

Можно ли в этом смысле урок рассмотреть в качестве возможности реального продвижения ученика и фиксировать эти моменты продвижения? Каков здесь основной механизм?

Основной механизм творчества и ученика и педагога — **общение**. Хотя для ученика материальным результатом продвижения является его рост и накопление мастерства.

К музыкальному исполнению применяют количественный и качественный подходы. В первом — увеличивается число пьес, но часто это происходит при помощи нетворческого способа. При качественном подходе можно ждать выхода на самостоятельное решение в интерпретации. Общение здесь продуктивное и специализированное. Оно ориентировано и на развитие личности (сверху), и на развитие музыканта-специалиста (движение снизу).

Однако мастерство музыканта создается не только через игру на инструменте, но и, так сказать, через игру личности. Музыкант совершенствует себя в общении, в своих размышлениях, в увлечении, в отношениях с другими видами искусства.

Поэтому профессионализм, о котором говорят многие деятели искусства, это профессионализм не только технологический, но и психологический.

Так образуются две стороны профессионализма: владение техникой и владение какими-то поведенческими приемами...

Наш разговор с необходимостью должен был прийти к психологическому профессионализму. Но еще не прояснены некоторые моменты связи технологии с психологией.

Назначение профессионализма — вооружить, обеспечить, все предвидеть... Технологический профессионализм учит безопасности, и здесь он смыкается с поведенческими моментами. Но опять художник противостоит профессионалу.

У художника в период высокого подъема нет никакого инстинкта самосохранения. Он — в бою. «Тот не храбрец, кто в ратном деле думает о последствиях», — сказал поэт Р. Гамзатов. Настоящий художник (особенно поэт) — это в определенном смысле воин. С его стороны поединок, в который он ввязался, — честный. Художник (наиболее точный и универсально воплощенный его образ — Дон-Кихот) беззащитен в том, куда не направлено его искусство, в материале обыденной жизни. Любой враг, любой начинающий злодей может сразить поэта: от бесталанного завистника до коварного редактора, не любящего стихов, или «начальника» культуры...

Психологический профессионализм можно назвать психотехникой, и тогда он будет готовить вдохновение. Но не само вдохновение... Вдохновение, попав на подготовленную почву, может сотворить совершенство. Попав на слабую основу, дает вдохновенное уродство. Вдохновение фиксирует себя в мастерстве.

Истолкование сомнения

Профессионализм, рассматриваемый со стороны субъективных возможностей, предполагает особую технику — психологическую. Каковы возможности музыканта в этой области и чем собственно такое умение может помочь в проблемный период жизни артиста?

Художнический потенциал музыканта, конечно, связан с этой областью человеческих возможностей. Но при более принципиальном взгляде и интуиция, и вдохновение, и артистизм — все это как бы выше того, что называют психотехникой.

В сущности, всякая психотехника направлена на то, чтобы активизировать, встряхнуть, энергетически наполнить внутренний мир музыканта. Нагнетание внутреннего состояния весьма близко вдохновению. И если мы видим, что появляется его основной признак — множественность возможностей и легкость их предъявления, то можно считать, что психотехника выполняет свою задачу. Именно такого рода вдохновение получает музыкант, когда «запрашивает» его через свой непрестанный труд. Это состояние отлично, конечно, от другого вдохновения, данного «чудесным» образом и без всякого запроса.

Для музыкально-исполнительской деятельности «обнаружение» психотехники вещь достаточно новая. Но ведь она хорошо известна в других областях, например, в актерском искусстве.

Даже более того, психотехника — древнее искусство, которое лишь сравнительно недавно пытались «перетранспонировать» в область художественной деятельности.

Мы много раз слышали об умениях такого рода. Иные люди могут повысить себе температуру тела на два-три градуса. Это даже и не чудо. Из йогической техники известно, что если к концентрации мысли добавить представляемую энергию, то можно научиться согревать те или иные участки тела. Сама техника заключается в том, что вы **мысленно** и концентрированно **представляете**, что из солнечного сплетения (самое сильное энергетическое место, йогои его называют реактором) в ту точку, которую вам необходимо согреть, движется насыщенный теплый поток золотистого тумана, который и начинает ее нагревать.

Этот пример непредвзятому человеку может помочь во многом.

Но при серьезном и честном взгляде на наши проблемы мы должны признаться, что все «странное», неопишное, ни на что не похожее, родом из капризов — невидимых, глубоко интимных процессов внутреннего мира музыканта. Мы можем также увидеть, что музыканта художником делают вещи неформальные, немассовые, эфемерные, таинственные и в общем-то как бы авантюристические, «шарлатанские».

Очевидно, здесь необходимы какие-то более близкие музыкальной практике примеры.

Например, **удивление**.

Оно должно появляться на сцене в какой-то момент жизни музыки. Возможно, не всегда. Тогда особенность и непохожесть, принадле-

ность данного исполнения именно этому неповторимому музыканту должна выявить какая-то другая личностная его техника (в указанном выше смысле).

Вот один знаменитый музыкант в Большом зале Консерватории играет все прелюдии Шопена. Звучит прелюдия е-моп. Исполнитель излишне спокоен. Не удивляется продуктивным сменам гармонии. А ведь в данной прелюдии это сильнодействующее средство, поскольку конфликтный диалог двух пластов фактуры перемещен в эмоциональную сферу. В эмоционально-эстетическом содержании прелюдия не гомофонна, а полифонична. Ибо мелодия и гармония подвижны разлитыми эмоциональными потенциалами: тонкий луч мелодии, где эмоциональная энергия не может превысить меру, и избыточная сумма лучей гармонии. Это сочетания другой природы плотности и вязкости. Здесь различаются и сами «качества». Так, редкие «всхлипы» темы задевают настроения такой модальности, как «печально — скорбно — элегично» и родственные им. А для гармонического пульса определяющими (но не чуждыми мелодическому лучу) являются эмоции постоянной тревоги, «испуганного сердца».

Конечно, все это — линии одного целого. Но целое подвижно внутренним эмоциональным диалогом, А исполнитель, о котором мы говорим, монологичен. И возникает впечатление непонятой, неосвещенной и потому неинтересно сыгранной вещи...

У другого знаменитого пианиста (Артур Рубинштейн) явно слышен этот диалог, порожденный удивлением (и, возможно, — преклонением). Смена гармоний. Аккорды «оползают», как почва в моменты катастрофы; как если бы плавилась земля, сразу обнаруживая все свои слои в живых металлах и минералах: слой — серебро, слой — платина, слой — хризолит...

Так какова же «техника» удивления?

Полагаю, что слушатель не смог бы испытать удивления, если бы не испытал его исполнитель. Эффект удивления хорошо известен многим концертантам и педагогам, и мы обозначили его, говоря об артистизме.

Когда мы в «больном» состоянии (то есть в период работы) наталкиваемся на необычные, скажем, модуляционные ходы — конечно, мы удивлены необычностью, свежестью и т. п. (да и больной человек чувствует острее и целенаправленнее). Потом мы выздоравливаем, то есть выучиваем пьесу, определяем ее как целое, в котором те удивительные гармонии — лишь некоторые частности; целое захватывает нас своим

движе
ние на
тот же
церте.
веннос
Сол
лостно
щих. От
правот
упоени
взросл
сделат
Сом
ностны
говорил
постиж
действи
тельных
ли». Зде
знание
настрое
зренчес
тый смы

Мы з
ка, удел
мостики
ном выс
репети
дожест
же, чем
ного выс
То ес
онной ра
с точки з

движением. Однако не надо забывать о том, что вызвало в нас удивление на репетиции или при разборе, — неожиданность должна приносить тот же эффект. Необходимость в удивлении есть, должна быть на концерте. Через него идет и сохраненная свежесть взгляда, и непосредственность, и крайняя заинтересованность данной музыкой...

Сомнение — тоже глобальная установка личности музыканта. Целостное отношение, приближающееся к богооставленности у верующих. Отказ от гордыни, непогрешимости. Сомнение в своей постоянной правоте и предназначении. В игре — никакого мессианства. В момент упоения игрой вкрадывается и воспоминание игры как ухода от забот взрослого человека... Сомневается музыкант в том, правомерен ли он сделать это открытие, коснуться тайны.

Сомнение — личностное чувство. Сомневаются исключительно в личностных, персональных вещах, но не в «трактовке» как таковой. Рихтер говорил о сомнении. Оно должно возникать на очень высоких уровнях постижения музыки. Для «звезд средней руки» сомнение — гибель. Само действие высокой игры (очевидно, проявляющееся у редких, исключительных музыкантов) есть то духовное знание, в котором «много печали». Здесь надо понимать и глубже и шире наших значений слов. Здесь знание — не информация с ее формальными признаками, и «печаль» — не настроение грусти и тоски, а высокое сомнение — большое мировоззренческое откровение, посетившее музыканта при выходе его в открытый смысл (может быть, как в открытый космос, но без скафандра...).

Репетиция — болезнь?

Мы говорили о высоком сомнении. Однако музыкальная педагогика, уделяя внимание высоким вещам, должна знать все переходные мостики. Ведь едва ли психотехника формируется сразу в концертном выступлении. Она, очевидно, формируется, отрабатывается в репетиционный период? Можно ли сказать, что интенсивность художественного сознания в репетиционный период значительно ниже, чем в момент, так сказать, героического поступка — концертного выступления? Не так ли?

То есть художника меньше — мастерового больше? Но в репетиционной работе есть другие особенности, достаточно экзотические даже с точки зрения психотехники.

Психологически это совершенно особый этап — добровольное заболевание и систематическое лечение вместе взятые.

Вы, музыкант, ходите нормальным и здоровым, потом с вами случается нечто — собираетесь выучить сонату. Касаетесь ее, увлекаетесь, заражаетесь и... заболеваете. «Заразиться» и «заболеть», конечно, метафоры, однако в контексте этого рассуждения они несут и другой смысл.

Если мы говорим о хороших плодотворных традициях, то «работа» над произведением — это прежде всего объединение с ним. Здесь очень кстати вспомнить субъект-субъектные отношения. Попросту, музыкант — живое существо, человек; и произведение не какой-то отчужденный объект, оно — тоже одухотворенное явление. Одухотворяет его человек. Это похоже на то, как высаженные в землю зерна, добытые из египетских гробниц, вдруг прорастают. В них жизнь была заложена, хранилась века. То же и с музыкой: человек одухотворяет сонату, оживляет то, что в ней заложено.

Итак, музыкант объединяется с произведением, заражается им (или от него, что то же самое), заболевает. Прежде всего его температурит. Он воспален — слишком большая прибавка к его энергетической сфере. Заболеванием это можно назвать потому, что все временно разладилось. Соната, которую ученик взялся учить, не сыграется сразу эстетически совершенно, и это услышат все и сам ученик.

Если исходить из того, что в нашем исполнении она должна прозвучать как некое органичное целое, то в момент, когда вы только начали с ней работать, соната — еще нечто неопределенное. А соединенная с вами, она и вас — ваше сознание, чувственную сферу, волю, воображение — делает неясными, замутненными. Произведение оказалось как бы разобраным, и вы не можете еще объединить его своей личностью. Все вопиет, не ладится, не укладывается в формы движения, да и сами движения судорожные, с остановками и повторами. Цель видна смутно. Образ клочковатый. Явное недомогание.

Но в болезни сразу заложено и лечение. Сказать иначе, болезнь дается нам для выздоровления, для работы.

Репетиция это болезнь и выздоровление. Концертирование для артиста — это норма.

Что касается лечения, то известно: лучшее лекарство — это правильный образ жизни. Поскольку в нашем аллегорическом примере музыкант правомерно соединен с произведением, то и лечение здесь будет через

понимани
ника общ
произвед
ное прои
тазией и
общение
мирован
перь пре
шенству.

Эмоц
всестор
ем, как
как выд
обедняе
жет бы
ной сто
звучиво
Дейс
возможн
Испо
нашим ч
ности, п
Можно
музыкал
лой зву
очень в
выразит
или ме
Когд
нехудож
ся внутр
чувств,
Всяк
звучани

понимание. Психотехника наиболее точно должна пониматься как техника общения педагога с учеником. Общение ученика с музыкальным произведением. И здесь важен внутренний мир этой музыки. Музыкальное произведение — живое, пульсирующее, одухотворенное волей и фантазией исполнителя явление. В нем много субъективированных слоев. Общение в этих «измерениях» в контексте органичного мастерства, формирование замысла и умения перенести его на ту общность, которую теперь представляют собою соната и музыкант, — это и есть путь к совершенству. Здесь артист честно и открыто движется навстречу смыслу.

Сила чувства и сила звука

Эмоциональная отзывчивость на музыку понимается нами как всестороннее «оформление отношений» музыканта с произведением, как окраска его деятельности особым пристрастным тоном, как выделение музыки вообще из всяких видов деятельности. Не обедняем ли мы эмоциональную сторону натуры музыканта? Может быть, еще какая-то особая функция свойственна эмоциональной стороне музыки и музыканта? Не входит ли эмоциональная отзывчивость в те или иные приемы «психотехники»?

Действительно, у эмоциональной отзывчивости есть многие другие возможности. Вот что в этом явлении не исследовано.

Исполняемая музыка, как известно, в той или иной мере окрашена нашим чувством — отношением. Но не просто окрашена. Чувства, в сущности, представляют один из пластов энергетического обеспечения. Можно назвать эту энергию тонкой и отнести ее к психотехнике. Так, в музыкальном исполнении существует некое **соотношение между силой звука и силой чувства**. Для практического музицирования это очень важно. В определенных допущениях эту закономерность можно выразить так: **мере чувства должно соответствовать столько же или меньше меры звука**.

Когда звука больше, чем чувства, получается крик, стук, прорыв сил нехудожественного порядка. Когда же некая доля силы чувства остается внутри, то есть звука во время игры было меньше, чем вызвавших его чувств, тогда успевает возникнуть, «настояться» **понимание**.

Всякая исполнительская мощь: сила, громкость, большой объем звучания — все это должно опираться на определенный внутренний

энергетический запас. Все должно быть обеспечено количеством энергии внутреннего замысла.

В частности, во время репетиционной работы, когда педагог хочет развивать и психологическую сторону деятельности музыканта-ученика, он должен показать ему, как истраченная на одну фразу энергия чувства может истощить весь ваш запас эмоций, и следующую фразу играть будет нечем. Останется только «давить», «кричать» и т. п. А должно остаться столько энергии, сколько надо для быстрого увеличения художественных сил, необходимых для нужд следующей фразы.

Эмоциональная отзывчивость, обыденная эмоция, поставленная в художественные условия умного отношения, становится не только энергией чувства, но и краской, тоном, тембром отношения. Так реально появляется выраженность, то есть качество. Сила звука становится музыкальной, иначе говоря, художественной только в соединении с качеством. В противном случае она мало чем отличается от энергии, выдаваемой звуковым генератором.

Значит ли все сказанное, что в данном контексте эмоции, обыденные чувства имеют отношение к содержанию, к смыслу исполняемого произведения и к личности исполнителя?

Качества, о которых говорилось, примененные точно по назначению, дают художественность. Способы их выражения — личностные. Иначе говоря, каждый музыкант безотчетным образом умеет (должен научиться, если не умеет) «выводить» внутренние переживания вовне. Каждый это будет делать по-своему. Поэтому я говорю, что «вывод» чувств и их соединение с силой звука уникальны, так же как почерк или неповторимость черт лица.

А как быть, если музыкант играет пьесу масштабного характера, где много «громких» мест и нужна сила звука? А он с утра преподавал, потом выяснял отношения на кафедре, потом консультировал кого-то и лишь потом предстал перед неотвратимостью концертного выступления? Чувств, очевидно, поубавилось...

... Чувств явно мало, тонус низкий, настрой небоевой. Отказаться от выступления не всегда возможно, наверное, и не нужно. Надо играть или петь в таком состоянии и таким человеком, какой вы есть в этот момент жизни. Но здесь особенно осторожно надо обращаться со звуком, ибо велико желание компенсировать силой нехватку чувств. Задача усложняется, но не отменяется. Все тонкости интерпретации надо строить на небольшой силе, но тем тоньше возможности выразительности — дело ведь и в относительности различий этой энергии, а не только в абсолютной мощи...

Это многое объясняет. Но что делает педагог, когда его ученик играет громко, но достаточно бестолково, то есть стучит по инструменту, а в вокальном классе — попросту кричит?

Он начинает разминать ученику плечи и говорить о зажатости, о необходимости расслабиться и т. п. Все это на самом деле имеется. Но часто не зажатость причина громкой и бестолковой игры, а применение древнего плохого правила: «сила есть — ума не надо!» Зжатость — это следствие злоупотребления силой звука перед чувством. И потом — лучше убавить масштабность и силу в исполнении, но сохранить пропорции в динамике и выразительности, чем силой, не обеспеченной мерой чувств, обесценить концепцию и выступление в целом.

Об искренности

После того как Лев Толстой воскликнул: «Искренность, искренность и прежде всего искренность!» — искренности не прибавилось. Но она стала проблемой в искусстве. И всякий крупный художник никогда не считал себя свободным от нее. А что музыкант-исполнитель? Композитор? Касается ли их эта проблема?

Одной наблюдаемой особенностью искренности является соответствие между мирами — внутренним и внешним. Это хорошо видно в диалоге. Говорю именно то, что думаю, — искренность. Сознательное расхождение между задуманным и сказанным — дипломатия. Думаете об истинном положении вещей, а говорите так, чтобы выиграть спор, — политика. Выигрываете — талантливая политика. Но — неискренне. Неискренне, когда разногласие между верным пониманием и неверным толкованием происходит из-за личных интересов, в свою пользу или ради общего дела. И если это — обман неискующих людей, а то и воспитанников, познающих жизнь, — эта неискренность приближается к преступлению.

Искренность в искусстве...

...мало чем отличается от искренности в жизни. Музыкальное произведение «производит» отношения между автором и исполнителем. Диалог. Часто — без личного присутствия автора. Исполнитель воссоздает авторский текст за композитора. Эмоционально окрашивает его за автора — воссоздает авторский эмоционально-эстетический образ и отвечает ему своей эмоциональной реакцией.

Опасность солгать может возникнуть в каждом диалоге. И это обязательно планируемая ложь. Слабость, непосильная задача, непонимание в конце концов тоже кончаются неискренним музыкальным поведением: «Берите меня таким, каков есть!», «Лучше не могу», «Я сделал все, что мог» — вот оправдательные лозунги при неискренней игре.

Опасность неискренности заключена уже в замысле. Если музыкант не верит в реальность внутреннего мира композитора, в цельность подтекста, то на слух все будет восприниматься фальшиво. Если только говорить о «героях», образах, ассоциациях, но «не видеть» их во время игры или работы, — тоже будет фальшиво, даже и при безупречной интонации...

Искренность, таким образом, задевает или даже создает некий симбиоз содержания с нравственностью.

Получается, что нужно признать субъективность музыкального произведения («Музыка тоже человек!» — сказал один первоклассник). Искренность — межчеловеческое свойство. И в искусстве искренность остается такой же. Только второй человек, собеседник возникает в самом произведении. Вот вы порождаете такого Буратино, наделяете его жизнью и... тут же обязаны быть искренним перед ним. То есть — перед собою.

Испытание на искренность вам устраивает каждый слушатель, к которому вы обратились...

Есть ли более или менее точный индикатор искренности в музыкальном исполнении?

Есть — эстетические эмоции и настроения. Играет музыкант бедно, без настроения (конкретного), без эмоциональной программы — доморальный уровень. Судить его нельзя, можно только пожалеть. Он не ведает, что творит, и потому — безгрешен. Но не развит. Его надо учить.

Играет насыщенно (по настроениям), нечто выражает, старается, но то, что выражает, расходится с тем, что есть в этих звуковых конструкциях. Значит — неискренне. Как это утвердить?

Анатоль Франс говорил, что правда обладает такой силой сцепления, какой нет у лжи, в музыке это «работает» еще лучше, чем в литературе, но на эмоциональном уровне (не путать с темпераментом и обыденными эмоциями, с которыми мы уже разобрались).

Искренность в музыкальной педагогике, очевидно, не имеет никакой специфики. Здесь все так же, как и в педагогике искусства или даже в общей педагогике...

Иск
чего не
му науч
думать
На
ложь ле
Лук
бытком
Пло
выводь
гог в ко
уроки,
прости
седник
вые те
ваш уче
Ред
знает, ч
блестя
ми» до
тому пе
хороше
ваниям
Уче
конкре
эконом
путем н
Как
зис тре

Искренность в учебной работе. Допустим, что ученик может нечто, чего не можете вы. Быть искренним — означает с радостью у него этому научиться. Лгать — означает делать вид, что это вам хорошо знакомо, думать о престиже и так называемом авторитете.

На ложь уходит больше времени, чем на усилия искренности. Но ложь легче и удобнее педагогу. И к тому же — привычнее.

Лукавящий педагог может воспитать только лукавого ученика с избытком дипломатичности как в отношениях, так и в игре.

Плохая игра — уличение в неискренности или в сокрытии. Главные выводы относительно своего поведения должен делать педагог. Педагог в конце концов способен простить ученику лукавство, невыученные уроки, невыполненные его указания. Но редко у кого хватает мужества простить ученику то, чему он нас научил... Бывает и ненависть к собеседнику за откровенность, за настаивание на своей концепции, за новые технические приемы (если он при этом не приговаривает, что он ваш ученик)...

Редко педагог не знает, что делать с проблемами ученика. Но он знает, что решать эти проблемы — трудоемко и долго, а по сравнению с блестящими перспективами, которые открываются в работе с «готовыми» до-лауреатами, проблемный ученик выглядит как «тормоз»... И потому педагог отделяется, откупается от ученика либо незаслуженно хорошей оценкой, либо заниженным заданием, либо вздохами и сетованиями на его проблемы как неразрешимые. Везде — ложь.

Ученик при искреннем отношении к нему — «любовно утвержденная конкретная действительность»²⁵ (М. М. Бахтин). Неискренность — это экономия сил, равнодушие, отказ от поиска, отказ от обещаний идти путем наибольшего сопротивления, отказ от творчества...

Как мы видим, проблем здесь совсем немного. Разве что каждый тезис требует начать жизнь с начала...

²⁵ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 98.

ПРИЛОЖЕНИЕ

СЛОВАРЬ ПРИЗНАКОВ ХАРАКТЕРА ЗВУЧАНИЯ

- | | | |
|-------------------|----------------------|--------------------|
| 1) РАДОСТНО | 32) пышно | 63) независимо |
| 2) празднично | 33) помпезно | 64) необратимо |
| 3) приподнято | 34) шумно | 65) непокорно |
| 4) звонко | 35) бравурно | 66) самозабвенно |
| 5) звучно | 36) грандиозно | 67) ВЛАСТНО |
| 6) блестяще | 37) значительно | 68) авторитарно |
| 7) искрясь | 38) роскошно | 69) воинственно |
| 8) искрометно | 39) эффектно | 70) сурово |
| 9) бодро | 40) открыто | 71) твердо |
| 10) игриво | 41) церемонно | 72) круто |
| 11) бойко | 42) жизнеутверждающе | 73) чеканно |
| 12) легко | 43) озаренно | 74) повелительно |
| 13) проворно | 44) жизнерадостно | 75) волево |
| 14) живо | 45) ЭНЕРГИЧНО | 76) угрожая |
| 15) полетно | 46) мужественно | 77) давяще |
| 16) ослепительно | 47) решительно | 78) деспотично |
| 17) ловко | 48) смело | 79) императивно |
| 18) юрко | 49) сильно | 80) магически |
| 19) ярко | 50) крепко | 81) мессиански |
| 20) лучисто | 51) гордо | 82) могущественно |
| 21) лучезарно | 52) уверенно | 83) начальственно |
| 22) феерично | 53) с достоинством | 84) незыблемо |
| 23) невесомо | 54) недоступно | 85) непреложно |
| 24) ТОРЖЕСТВЕННО | 55) настойчиво | 86) непререкаемо |
| 25) величественно | 56) неделимо | 87) неопровержимо |
| 26) триумфально | 57) неколебимо | 88) неоспоримо |
| 27) победно | 58) неукротимо | 89) ораторски |
| 28) призывно | 59) неумолимо | 90) царственно |
| 29) величаво | 60) отважно | 91) СОСРЕДОТОЧЕННО |
| 30) ликующе | 61) маршеобразно | 92) сдержанно |
| 31) восторженно | 62) напористо | 93) степенно |

- | | | |
|---------------------------|----------------------|----------------------|
| 94) размеренно | 131) могуче | 168) приятно |
| 95) обстоятельно | 132) натужно | 169) целомудренно |
| 96) солидно- | 133) неловко | 170) чисто |
| 97) серьезно | 134) ПОЭТИЧНО | 171) безропотно |
| 98) строго | 135) возвышенно | 172) беззлобно |
| 99) чинно | 136) мечтательно | 173) доверчиво |
| 100) устойчиво | 137) одухотворенно | 174) лелея |
| 101) ШИРОКО | 138) сердечно | 175) мило |
| 102) масштабно | 139) задушевно | 176) сладостно |
| 103) размашисто | 140) интимно | 177) СПОКОЙНО |
| 104) наполненно | 141) трепетно | 178) мирно |
| 105) объемно | 142) душевно | 179) безмятежно |
| 106) емко | 143) напевно | 180) добродушно |
| 107) пространно | 144) окрыленно | 181) просто |
| 108) веско | 145) проникновенно | 182) безыскусно |
| 109) весомо | 146) пленительно | 183) наивно |
| 110) космично | 147) чутко | 184) непринужденно |
| 111) огромно | 148) чарующе | 185) светло |
| 112) громадно | 149) лирично | 186) блаженно |
| 113) бесконечно | 150) вдохновенно | 187) неприхотливо |
| 114) безгранично | 151) невинно | 188) простодушно |
| 115) беспредельно | 152) неискушенно | 189) прозрачно |
| 116) набатно | 153) замороженно | 190) раскрепощенно |
| 117) МОНУМЕНТАЛЬНО | 154) НЕЖНО | 191) раскованно |
| 118) тяжело | 155) ласково | 192) созерцательно |
| 119) увесисто | 156) ласкающе | 193) беззаботно |
| 120) грузно | 157) любовно | 194) доброжелательно |
| 121) громоздко | 158) с любовью | 195) невозмутимо |
| 122) массивно | 159) радушно | 196) осветленно |
| 123) мощно | 160) мягко | 197) покорно |
| 124) неуклюже | 161) благородно | 198) МУДРО |
| 125) угловато | 162) трогательно | 199) набожно |
| 126) напряженно | 163) приветливо | 200) благоговейно |
| 127) натруженно | 164) елейно | 201) религиозно |
| 128) тягуче | 165) деликатно | 202) медитативно |
| 129) густо | 166) любезно | 203) исповедуя |
| 130) насыщенно | 167) почтительно | 204) благостно |

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| 205) эзотерично | 242) сентиментально | 279) стыдливо |
| 206) милосердно | 243) чувственно | 280) кротко |
| 207) молитвенно | 244) чувствительно | 281) осторожно |
| 208) праведно | 245) эротически | 282) стеснительно |
| 209) надмирно | 246) экстатично | 283) боязливо |
| 210) освященно | 247) вожденно | 284) пугливо |
| 211) покаянно | 248) мелодраматически | 285) нахохлившись |
| 212) смиренно | 249) БЕСПЕЧНО | 286) растерянно |
| 213) умильно | 250) безразлично | 287) болезненно |
| 214) непогрешимо | 251) бесстрастно | 288) малодушно |
| 215) СОНЛИВО | 252) индифферентно | 289) инфантильно |
| 216) дремотно | 253) отвлеченно | 290) по-детски |
| 217) изнемогая | 254) равнодушно | 291) СТРАННО |
| 218) вяло | 255) опустошенно | 292) таинственно |
| 219) обессиленно | 256) окаменело | 293) вкрадчиво |
| 220) лениво | 257) отрешенно | 294) причудливо |
| 221) изможденно | 258) отчужденно | 295) фантастически |
| 222) расслабленно | 259) рассеянно | 296) загадочно |
| 223) размягченно | 260) СУМРАЧНО | 297) остраненно |
| 224) безвольно | 261) хмуро | 298) интригуяще |
| 225) безжизненно | 262) пасмурно | 299) иллюзорно |
| 226) онемело | 263) завуалированно | 300) иррационально |
| 227) АСКЕТИЧНО | 264) угрюмо | 301) призрачно |
| 228) абстрактно | 265) мрачно | 302) скрытно |
| 229) рационально | 266) скрыто | 303) экзотично |
| 230) рассудочно | 267) глухо | 304) замысловато |
| 231) рефлексивно | 268) тоскливо | 305) затаенно |
| 232) бесчувственно | 269) приглушенно | 306) уединенно |
| 233) искусственно | 270) блекло | 307) безотчетно |
| 234) придуманно | 271) расплывчато | 308) inferнально |
| 235) надуманно | 272) маскируясь | 309) мистически |
| 236) отстраненно | 273) насупленно | 310) колдовски |
| 237) механически | 274) непроницаемо | 311) лунатически |
| 238) ТОМНО | 275) свинцово | 312) сомнамбулически |
| 239) изнеженно | 276) РОБКО | 313) с наитием |
| 240) с желанием | 277) застенчиво | 314) обворожено |
| 241) млея | 278) смущенно | 315) неявно |

316) пусто
317) **ЭЛЕ**
318) зад
319) без
320) тра
321) мел
322) пес
323) по
324) ун
325) гру
326) печ
327) жа
328) жа
329) жа
330) то
331) гор
332) ско
333) пл
334) ры
335) тя
336) му
337) с б
338) по
339) ст
340) со
341) бе
342) бе
343) па
344) **ГР**
345) тр
346) др
347) зл
348) тр
349) м
350) ф
351) аг
352) э

316) пустынно
317) **ЭЛЕГИЧНО**
318) задумчиво
319) безрадостно
320) траурно
321) меланхолично
322) пессимистично
323) понуро
324) уныло
325) грустно
326) печально
327) жалобно
328) жалея
329) жалостливо
330) тоскливо
331) горестно
332) скорбно
333) плача
334) рыдающе
335) тягостно
336) мученически
337) с болью
338) похоронно
339) страдальчески
340) сокрушенно
341) безутешно
342) безысходно
343) панихидно
344) **ГРОЗНО**
345) трагично
346) драматично
347) зловеще
348) траурно
349) мертвенно
350) фатально
351) апокалиптически
352) эсхатологически

353) **СТРАСТНО**
354) клопочуще
355) порывисто
356) бушующе
357) горячо
358) пылко
359) запальчиво
360) бурно
361) кипуче
362) пламенно
363) упоенно
364) ревностно
365) стремительно
366) азартно
367) нетерпеливо
368) экзальтированно
369) буйно
370) жгуче
371) с жаром
372) огненно
373) плазменно
374) патетично
375) самозабвенно
376) фанатично
377) мятежно
378) накаленно
379) **ВЗВОЛНОВАННО**
380) обеспокоенно
381) смятенно
382) тревожно
383) щемяще
384) трепеща
385) лихорадочно
386) с отчаяньем
387) раскаявшись
388) мятуще
389) маясь

390) надломленно
391) изматывающе
392) **РАЗДРАЖЕННО**
393) рассерженно
394) негодуяще
395) резко
396) неводержанно
397) грубо
398) гневно
399) яростно
400) бешено
401) жестоко
402) сердито
403) исступленно
404) неистово
405) свирепо
406) дьявольски
407) демонически
408) изуверски
409) агрессивно
410) безудержно
411) варварски
412) безжалостно
413) дико
414) жестко
415) злостно
416) истерично
417) нещадно
418) яро
419) хищно
420) страшно
421) ужасно
422) беспощадно
423) злобно
424) маниакально
425) лобово
426) люто

- 427) невменяемо
428) остервенело
429) сатанински
430) **С БРАВАДОЙ**
431) бесшабашно
432) высокомерно
433) залихватски
434) напыщенно
435) спесиво
436) хватко
437) хлестко
438) заносчиво
439) хамски
440) эксцентрично
441) хвастаясь
442) чопорно
443) амбициозно
444) задиристо
445) напыщенно
446) напропалую
467) с окаянством
447) **ДЕРЗКО**
448) бесцеремонно
449) беспардонно
450) вызывающе
451) нахально
452) нагло
453) нескромно
454) назойливо
455) навязчиво
456) неотвязно
457) развязно
458) распоясанно
459) надоедливо
460) расхлестанно
461) фривольно
462) беспутно
463) вероломно
464) кичливо
465) несуразно
466) неприязненно
467) с окаянством
468) **ЭЛЕГАНТНО**
469) тонко
470) изящно
471) галантно
472) утонченно
473) манерно
474) грациозно
475) танцевально
476) жеманно
477) щеголевато
478) изощренно
479) ажурно
480) деликатно
481) изысканно
482) искусно
483) искушенно
484) капризно
485) строптиво
486) своенравно
487) эфемерно
488) экстравагантно
489) прихотливо
490) пластично
491) обворожительно
492) рафинированно
493) филигранно
494) хрупко
495) щепетильно
496) вычурно
497) изнеженно
498) изломанно
499) **ШУТЛИВО**
500) хорохорясь
501) затейливо
502) ребячась
503) насмешливо
504) скерцозно
505) пикантно
506) иронически
507) саркастически
508) шутовски
509) юродствуя
510) пародируя
511) надменно
512) язвительно
513) хитро
514) гротескно
515) парадоксально
516) сардонически
517) забавно
518) издевательски
519) паясничая
520) егозливо
521) суетливо
522) едко
523) колко
524) шаловливо
525) шаржированно
526) буффонно
527) юмористически
528) взбалмошно
529) ершисто
530) мазурничая
531) каверзно
532) легкомысленно
533) лукаво
534) задористо
535) кощунственно
536) ёрничая

На обложке

Урок по специальности в ССМШ им. Гнесиных:

Заслуженный артист России М. С. Хохлов и Д. Шишкин

Владимир Григорьевич Ражников
ДИАЛОГИ О МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Редактор А. Курцман

Корректор Н. Шантырь

Оформление и верстка: Д. Долгов

ЛР № 065619 от 12.01.98 г.

Подписано в печать 15.09.2004. Формат 60x88 ¹/₁₆.

Печать офсетная. Гарнитура Леттер Готик.

Бумага офсетная № 1.

Печ. л. 8,75. Тираж 2000 экз.

Заказ 9194.

Издательство «Классика-XXI»

121248, г. Москва, Кутузовский пр-т, д. 8, стр. 1

Адрес для писем:

123098, г. Москва-98, а/я 28

Тел./факс: (095) 290 3937

E-mail: classica-xxi@mail.ru

Интернет: www.rmic.ru/classica

Отпечатано в ФГУП «Производственно-издательский комбинат ВИНТИ»,
140010, г. Люберцы Московской обл., Октябрьский пр-т, 403. Тел. 554-21-86.

ISBN 5-89817-108-8



9 785898 171087

**ИЗДАТЕЛЬСТВО «КЛАССИКА-XXI»
ПРЕДСТАВЛЯЕТ**

Б. Монсенжон

РИХТЕР. ДИАЛОГИ. ДНЕВНИКИ

Б. Монсенжон

ГЛЕН ГУЛЬД. НЕТ, Я НЕ ЭКСЦЕНТРИК!

Н. Лебрехт

КТО УБИЛ КЛАССИЧЕСКУЮ МУЗЫКУ?

Я. Мильштейн

«ХОРОШО ТЕМПЕРИРОВАННЫЙ КЛАВИР» И. С. БАХА
И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ИСПОЛНЕНИЯ

Е. Дуков

КОНЦЕРТ В ИСТОРИИ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ
КУЛЬТУРЫ

Серия «Мастер-класс»

КАК ИСПОЛНЯТЬ МОЦАРТА
КАК ИСПОЛНЯТЬ ГАЙДНА

Серия «Секреты фортепианного мастерства»

Г. Коган

РАБОТА ПИАНИСТА

Г. Коган

У ВРАТ МАСТЕРСТВА

Л. Маккиннон

ИГРА НАИЗУСТЬ

С. Савшинский

ПИАНИСТ И ЕГО РАБОТА

С. Савшинский

РАБОТА ПИАНИСТА
НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

А. Щапов

ФОРТЕПИАННЫЙ УРОК В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
И УЧИЛИЩЕ

С. Фейнберг
ПИАНИЗМ КАК ИСКУССТВО

Й. Гофман
ФОРТЕПИАННАЯ ИГРА. ВОПРОСЫ И ОТВЕТЫ
О ФОРТЕПИАННОЙ ИГРЕ

Н. Перельман
В КЛАССЕ РОЯЛЯ

В. Маргулис
БАГАТЕЛИ ОПУС 10

Серия «Музыкальная карьера»
ПУТЕВОДИТЕЛЬ ПО МЕЖДУНАРОДНЫМ
МУЗЫКАЛЬНЫМ КОНКУРСАМ. 2004 год

ДЕТСКИЕ И ЮНОШЕСКИЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ КОНКУРСЫ РФ.
СПРАВОЧНИК

Серия «Искусство интерпретации»

С. Айзенштадт
«ДЕТСКИЙ АЛЬБОМ» П. И. ЧАЙКОВСКОГО

В. Носина
СИМВОЛИКА МУЗЫКИ И. С. БАХА

В. Ландовска
О МУЗЫКЕ
МЫСЛИ О МОЦАРТЕ

Уважаемые читатели!
Воспользовавшись услугами отдела «Классика – почтой»,
вы можете заказать наши книги в любой регион России.

Заявки направляйте по адресу:

123098, г. Москва-98, а/я 28
Издательство «Классика-XXI»
Тел./факс: (095) 290 3937
E-mail: classica-xxi@mail.ru
Интернет: www.rmic.ru/classica

С. 10
В. 10
С. 10
В. 10

В. 10
С. 10
В. 10
С. 10

В. 10
С. 10
В. 10
С. 10

В. 10
С. 10
В. 10
С. 10

В. 10
С. 10
В. 10
С. 10

В. 10
С. 10
В. 10
С. 10

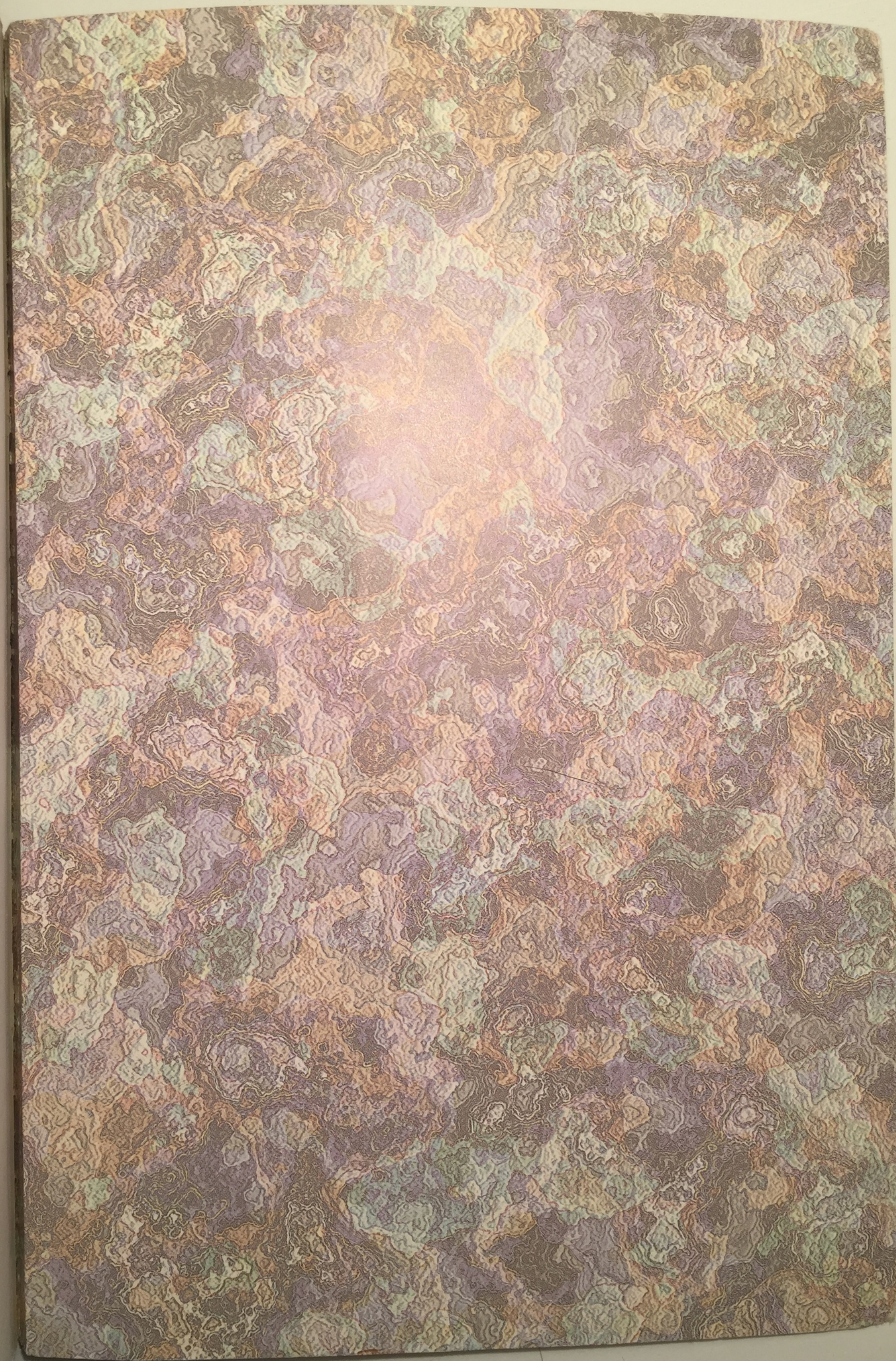
В. 10
С. 10
В. 10
С. 10

В. 10
С. 10
В. 10
С. 10

В. 10
С. 10
В. 10
С. 10

В. 10
С. 10
В. 10
С. 10

В. 10
С. 10
В. 10
С. 10





КЛАССИКА-XXI